



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

**Articulaciones entre la educación media y la educación superior, una apuesta necesaria  
para la inclusión en el contexto de la Universidad**

Andrea Vera Guzmán  
Santiago Hoyos Murillo  
Susana Andrea Rave Builes

Asesor(A)

Doris Adriana Ramírez Salazar

UIncluye

Colciencias- Universidad de Antioquia-  
Comité de Rehabilitación

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Infantil

Programa Licenciatura en Educación Especial

Medellín

2018

**Facultad de Educación**  
**Agradecimientos**

En la finalización de este proyecto queremos agradecer a todas las personas que nos apoyaron, acompañaron e hicieron que fuera más agradable este proceso de aprendizaje. Primero, queremos agradecerle a Dios por permitirnos tener vida, por su amor y la fortaleza que nos dio a lo largo de este proceso de investigación.

Agradecemos a nuestras familias por apoyarnos, acompañarnos, fueron una gran motivación y ayuda, ya que siempre nos instaban a seguir adelante a pesar de las dificultades.

A nuestra asesora la profesora Doris Adriana Ramírez, por permitirnos ante todo crecer como seres humanos, por compartir con nosotros sus conocimientos, direccionarnos y aportar significativamente a la cualificación de nuestra profesión docente, por compartir con nosotros en cada encuentro palabras y actos caracterizados por el conocimiento y sabiduría, para formarnos como docentes.

Finalmente, al proyecto UIncluye (programa de formación para jóvenes con discapacidad intelectual en el contexto de la universidad), todos sus involucrados, por acogernos de manera tan afectiva, permitirnos compartir momentos tanto nostálgicos como felices, por permitirnos sumar un cúmulo de experiencias que nos posibilitaron pensar y fortalecer nuestro ser en toda su integralidad; por permitirnos aprehender diferentes metodologías de enseñanza y repensarnos como futuros docentes, muchas gracias.

La desarticulación que existe entre la educación media y la educación superior en Colombia ha generado que los estudiantes que egresan del grado once no cuenten con los conocimientos necesarios para acceder, permanecer y graduarse de un programa de educación superior. En esta medida los estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en aulas de clase con personas sin discapacidad no siempre cuentan con las habilidades y competencias (socioafectivas, cognitivas y comunicativas) necesarias para un efectivo acceso a procesos de inclusión en el ámbito de la educación superior. Este trabajo busca fortalecer la articulación entre la educación media y la educación superior en el contexto de la inclusión escolar de personas en situación de discapacidad intelectual, con el propósito de favorecer el ingreso de esta población a la universidad. La propuesta de investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con perspectiva interpretativa. Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron la revisión documental, grupo focal y encuesta. La información derivada de la aplicación de los instrumentos tuvo un tratamiento cualitativo utilizando el software ATLAS TI (versión 8). A partir de los resultados obtenidos se logró construir un perfil de egreso que deben cumplir los jóvenes con discapacidad intelectual al culminar la etapa de educación media, para que tengan la posibilidad de ingresar a la educación superior. Así mismo, a partir del desarrollo de este estudio se derivaron un conjunto de orientaciones y estrategias didácticas que puedan ser utilizadas por los maestros integradores en la educación media con los jóvenes que presentan discapacidad intelectual, para apoyar su proceso de formación académica, social y así prepararlos para el eventual ingreso a la universidad.



**Facultad de Educación**

**Palabras Clave:** Articulación educación media y educación superior, Educación superior inclusiva, discapacidad intelectual, personas con discapacidad intelectual, perfil de egreso, orientaciones y estrategias didácticas, maestros integradores.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Abstract**

The eventual disarticulation between secondary education and higher education in Colombia has meant that students who graduate from eleventh grade do not have the necessary knowledge to access, stay and graduate from a higher education program, to this extent students with intellectual disabilities included in classrooms with people without disabilities, do not always have the skills and competencies (socioaffective, cognitive and communicative) necessary for effective access to inclusion processes in the field of higher education. This work seeks to strengthen the articulation between secondary education and higher education in the context of the school inclusion of people with intellectual disabilities, with the purpose of favoring the entrance of this population to the university. The research proposal was developed from a qualitative perspective, with an interpretative perspective. The information collection techniques used were the documentary review, focus group and survey. The information derived from the application of the instruments had a qualitative treatment using the ATLAS TI software (version 8). Based on the results obtained, it was possible to construct a graduation profile that must be met by young people with intellectual disabilities at the end of the secondary education stage, so that they have the possibility of entering higher education. Likewise, a set of guidelines and didactic strategies that can be used by integrative teachers in secondary education with young people who have intellectual disabilities, to support their academic and social training process and thus prepare them for the eventual admission to the university.

**Key words:** Articulation, media education & higher education, Inclusive higher education, intellectual disability, people with intellectual disabilities, Discharge profile, Orientations and teaching strategies, Integrating teachers.

**Tabla de contenido**

1	Justificación.....	11
2	Planteamiento del problema .....	15
3	Objetivos.....	21
3.1	Objetivo general .....	21
3.2	Objetivos específicos.....	21
4	Estado del arte .....	22
4.1	Investigaciones relacionadas con la articulación entre la educación básica y media y la educación superior.....	23
4.2	Experiencias relacionadas con el desarrollo de competencias en educación básica y media y el desarrollo de habilidades conceptuales, prácticas y sociales en los procesos de inclusión. ....	28
5	Marco teórico.....	36
5.1	Del retraso mental a la discapacidad intelectual .....	37
5.2	Definición de discapacidad intelectual.....	38
5.3	Sistema educativo.....	41
5.4	Competencias .....	42
5.5	Derechos básicos de aprendizaje (DBA).....	44
5.6	Estándares básicos de competencia (EBC) .....	46
5.7	Educación inclusiva.....	49
5.8	Diseño universal para el aprendizaje (DUA) .....	53
5.9	Educación superior inclusiva .....	55
5.10	Conducta adaptativa .....	60
5.10.1	Habilidades prácticas .....	61
5.10.2	Habilidades sociales.....	62
5.10.3	Habilidades conceptuales.....	63
5.11	Perspectiva teórica.....	63
6	Metodología.....	68
6.1	Técnicas de recolección de la información. ....	70
6.2	Instrumentos de recolección de información .....	83
6.2.1	Revisión documental.....	83
6.2.2	Grupo focal .....	84



**Facultad de Educación**

6.2.3	Encuestas.....	85
6.3	Análisis de la información.....	85
6.3.1	Revisión documental.....	88
6.3.2	Grupo focal .....	95
6.3.3	Encuesta .....	103
7	Resultados.....	118
7.1	Perfil de habilidades exigidas por la educación media a la población con discapacidad intelectual requerido para el ingreso a la universidad .....	118
7.1.1	Habilidades conceptuales.....	118
7.1.1.1	Comunicación.....	118
7.1.1.2	Habilidades académicas funcionales.....	119
7.1.1.2.1	Matemáticas.....	119
7.1.1.2.2	Lenguaje .....	120
7.1.1.3	Autodeterminación.....	122
7.1.2	Habilidades prácticas .....	122
7.1.2.1	Utilización de los recursos comunitarios .....	122
7.1.2.2	Vida en el hogar y vida en la escuela.....	123
7.1.2.3	Salud y seguridad .....	123
7.1.2.4	Autocuidado .....	123
7.1.2.5	Empleo .....	124
7.1.3	Habilidades sociales.....	124
7.1.3.1	Ocio.....	124
7.1.3.2	Social.....	125
7.2	Orientaciones didácticas para los docentes integradores en educación media, que favorezcan el desarrollo de habilidades requeridas por la población con discapacidad intelectual para el acceso a la educación superior.....	126
7.2.1	Presentación .....	126
7.2.2	Habilidades conceptuales.....	127
7.2.2.1	Comunicación.....	127
7.2.2.2	Habilidades académicas funcionales.....	128
7.2.2.2.1	Matemáticas.....	128
7.2.2.2.2	Lenguaje .....	128
7.2.2.3	Autodeterminación .....	129



**Facultad de Educación**

7.2.3	Habilidades prácticas .....	130
7.2.3.1	Utilización de los recursos comunitarios .....	130
7.2.3.2	Vida en el hogar y vida en la escuela .....	130
7.2.3.3	Salud y seguridad .....	131
7.2.3.4	Autocuidado .....	132
7.2.3.5	Ocupación.....	132
7.2.4	Habilidades sociales.....	133
7.2.4.1	Ocio .....	133
7.2.4.2	Social.....	134
8	Conclusiones.....	135
9	Recomendaciones .....	138
10	Consideraciones éticas.....	140
11	Referencias bibliográficas.....	142







**Lista de figuras**

*Ilustración 1.* La figura ilustra los conceptos principales de la investigación que se abordarán en el siguiente apartado. .... 36



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Lista de tablas**

Tabla 1 <i>Revisión documental</i> .....	73
Tabla 2 <i>Grupo focal</i> .....	81
Tabla 3 <i>Encuestas</i> .....	83
Tabla 4 <i>Datos generales revisión documental</i> .....	90
Tabla 5 <i>Grupo estudiantil al que se dirige revisión documental</i> .....	91
Tabla 6 <i>Términos o conceptos utilizados revisión documental</i> .....	92
Tabla 7 <i>Competencias o habilidades que potencia revisión documental</i> .....	93
Tabla 8 <i>Perfil de egreso revisión documental</i> .....	94
Tabla 9 <i>Datos de los maestros integradores encuestados</i> .....	104
Tabla 10 <i>Matriz encuesta categoría metodología y estrategias de enseñanza</i> .....	107
Tabla 11 <i>Matriz encuesta categoría evaluación de los aprendizajes</i> .....	110
Tabla 12 <i>Matriz encuesta categoría ambiente escolar</i> .....	112
Tabla 13 <i>Matriz encuesta categoría acompañamiento</i> .....	114
Tabla 14 <i>Matriz encuesta categoría sistemas de apoyo</i> .....	116

## **1 Justificación**

La literatura especializada señala que la eventual desarticulación entre la educación media y la educación superior puede producir en los estudiantes con discapacidad intelectual dificultades expresadas en la falta de habilidades prácticas, sociales y conceptuales necesarias para el ingreso y el desempeño en la universidad. En Medellín (Antioquia) es usual observar que algunos de los jóvenes con discapacidad intelectual que participan actualmente del programa UIncluye, una propuesta de formación para promover la inclusión de los jóvenes con discapacidad intelectual a la universidad, tienen grandes dificultades para poner en práctica conocimientos previos y básicos relacionados con la lectura, la comprensión lectora y la escritura de textos cortos y sencillos; además para operar con cantidades pequeñas en problemas de suma, resta y manejar el dinero en tareas de compra cotidianas, este vacío en el desarrollo de las habilidades conceptuales, prácticas y sociales, que debieron adquirir y desarrollar en la educación media, dificulta su desempeño en el contexto de la universidad.

Organizaciones como la OCDE (1961) y la UNESCO (1996) señalan que los estudiantes de la educación regular al culminar el nivel medio deben contar con competencias para el ingreso a la educación superior, estas competencias se sintetizan en cuatro: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. En este sentido resulta importante lograr que el nivel de educación media oriente sus procesos formativos al desarrollo de dichas competencias, para favorecer la inclusión de todos los estudiantes en el nivel de educación superior.

A nivel internacional existen diversas experiencias de inclusión en el ámbito universitario. Específicamente en España puede reseñarse una iniciativa de educación postsecundaria para estudiantes con discapacidad intelectual a través del programa Promotor, el cual promueve y trabaja para que los jóvenes con discapacidad intelectual accedan a la educación superior,

### **Facultad de Educación**

alcancen un buen nivel de formación que les permita ocuparse, desarrollar habilidades para la vida en los ámbitos conceptual, práctico y social, logren vincularse a la vida laboral o asumir una actividad emprendedora de manera independiente.

...La inclusión educativa en la universidad contribuye a la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y su empleabilidad. A través de la participación en la universidad, los estudiantes del Programa Promotor tienen la oportunidad de relacionarse con compañeros universitarios de su misma edad, sentirse valorados y respetados y, por consiguiente, mejorar su autoconcepto y autoestima (Izuzquiza & Rodríguez, 2004, p. 28).

Como estudiantes en formación durante nuestros procesos de práctica en la Licenciatura de Educación Especial, hemos evidenciado que las personas con discapacidad intelectual que han tenido la posibilidad de acceder a la educación superior han logrado mejorar no solo su calidad de vida, sino que también han podido acceder a mejores ofertas laborales, lo que trae consigo beneficios personales y profesionales para ellos, y les permite una mayor autonomía e independencia.

Este panorama local, nacional e internacional en el campo de la articulación entre los niveles de educación media y superior, nos generó como estudiantes en formación algunos interrogantes que vale la pena pensar y abordar, estos fueron: ¿Cuáles son las competencias en el campo del aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, con las que deben egresar los estudiantes de grado once para acceder a la universidad?; ¿El perfil que exigen las universidades, a los jóvenes con discapacidad intelectual que ingresan coincide con el perfil de egreso alcanzado en la educación media?; ¿Cómo lograr la articulación entre la educación media y la educación superior para garantizar un mejor tránsito de los estudiantes con discapacidad intelectual entre ambos niveles?; ¿Qué tipo de adaptaciones a nivel pedagógico requiere el nivel

### **Facultad de Educación**

de educación media para garantizar que los jóvenes con discapacidad intelectual alcancen el perfil de egreso de este nivel y los prepare para el ingreso a la educación superior?.

Con el propósito de responder a algunos de los anteriores interrogantes, nos planteamos un proyecto de investigación que indagó por las habilidades prácticas, sociales y conceptuales que deben promover durante los grados décimo y once en los jóvenes con discapacidad intelectual como preparación para el ingreso a la educación superior. Para ello realizamos una investigación de corte cualitativo que buscaba identificar a partir del perfil del egresado de la educación media, las competencias básicas que debe tener un joven con discapacidad intelectual para ingresar a la educación superior. De la misma manera, nos interesaba proponer un conjunto de orientaciones didácticas para el nivel de educación media que permitiera el desarrollo de las habilidades conceptuales, prácticas y sociales de los jóvenes con discapacidad intelectual requeridas para el ingreso a la universidad.

Conviene decir que esta investigación puede constituirse en un gran aporte para los docentes del aula regular, puede convertirse en una herramienta didáctica y de cualificación de las prácticas educativas inclusivas, ya que les va a permitir orientar su enseñanza de una manera más asertiva con aquellos estudiantes que presentan discapacidad intelectual. De la misma forma, les posibilitará centrar el currículo en el desarrollo de las habilidades conceptuales, prácticas y sociales. Así mismo ofrecerá mayores posibilidades para que estos jóvenes egresen con las habilidades necesarias para el ingreso a la educación superior, mejorando así su calidad de vida, y a su vez, puede proveerles mayores posibilidades de acceso al empleo, participación y empoderamiento de espacios sociales y relaciones personales con pares.

Estamos convencidos de que este proyecto puede ofrecer una alternativa pedagógica para que los estudiantes con discapacidad intelectual accedan, permanezcan y egresen con éxito tanto en

**Facultad de Educación**

la educación media, como la educación superior. Así mismo la educación especial representa un campo de gran relevancia en este tema, pues este estudio puede servir para motivar la articulación entre la educación especial y la educación regular en sus niveles básico, medio y superior, y favorecer el desarrollo de prácticas pedagógicas y didácticas que promuevan la inclusión en todos los niveles y estimulen el desarrollo conceptual, práctico y social de la población con discapacidad intelectual.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## **2 Planteamiento del problema**

A lo largo de nuestro proceso de formación como estudiantes de la licenciatura en educación especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y específicamente en nuestra experiencia vivida en la práctica pedagógica, que tuvo lugar en el programa educativo UIncluye, se evidenció que los jóvenes con discapacidad intelectual que participaron en el estudio, presentaban dificultades a nivel práctico, social y conceptual en algunas subáreas de la conducta adaptativa tales como: autocuidado, adaptativas en el hogar y la escuela, utilización de los recursos comunitarios, salud y seguridad, empleo, uso del tiempo de ocio y tiempo libre, comunicación, académicas funcionales, autodirección que finalmente son necesarias para el ingreso a la educación superior.

El proyecto educativo UIncluye se desarrolló en el contexto de una investigación financiada por Colciencias, iniciativa en la que participaron el Comité de Rehabilitación y la Universidad de Antioquia, a través del Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Facultad de Educación en asocio con el grupo de Investigación Rehabilitación en Salud de la Facultad de Medicina. A partir de este programa de formación se buscó disminuir las barreras para la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en el contexto educativo, social y ocupacional con el fin de promover su vinculación a la educación superior.

Los estudiantes pertenecientes a la educación básica secundaria y media están en la etapa de la adolescencia comprendida entre los 12 y los 18 años, estos requieren unas competencias básicas para un buen desarrollo en la vida adulta. En este contexto, cuando hablamos de estudiantes con discapacidad intelectual nos referimos a estudiantes con necesidades de apoyo de carácter práctico, social y conceptual. Así mismo consideramos que las instituciones y las

**Facultad de Educación**

familias son dos agentes que articulados posibilitan el desarrollo de estas competencias y habilidades para la vida adulta.

De acuerdo con Scott (2015), los jóvenes en el sistema educativo deben alcanzar las competencias requeridas para el siglo XXI. En este documento se afirma que:

La educación debería preparar a las personas para que puedan abordar situaciones de resolución colaborativa de problemas que tienen un carácter persistente y carecen de soluciones claras. Los desafíos del mundo real son considerablemente complejos, a menudo están mal definidos y tienen una índole interdisciplinaria, abarcando múltiples ámbitos (social, económico, político, medioambiental, jurídico y ético). Las y los estudiantes deben contar con oportunidades para reflexionar sobre sus ideas, perfeccionar su capacidad de análisis, fortalecer sus capacidades de pensamiento creativo y crítico, y hacer gala de iniciativa. En especial, resultará crucial la habilidad para evaluar nuevas aportaciones y perspectivas, construir nuevas capacidades y reforzar la autonomía (p. 10).

Al respecto sobre cada una de las competencias para el siglo XXI, Delors (1994) plantea que:

La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que



### **Facultad de Educación**

recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (p.1).

La importancia de la educación ha sido un elemento central del enfoque de las capacidades desde sus comienzos. La autora Nussbaum (2012) en su texto define la educación como:

La educación (en las escuelas, en la familia o en los programas de desarrollo tanto para niños como para adultos gestionados por organizaciones no gubernamentales) forman las actitudes ya existentes en las personas y las transforma en capacidades internas desarrolladas de muchas clases. Esta formación es valiosa en sí misma, pero también es una fuente de satisfacción para toda la vida. Ejerce asimismo una función capital para el desarrollo y la ejercitación de otras muchas capacidades humanas: es, pues, un <<funcionamiento fértil>> de suma importancia para abordar los problemas de la desventaja y la desigualdad. Las personas que han recibido una educación (aunque solo sea básica) disfrutan de opciones mucho mejores de empleo de participación política y de interacción productiva con otras personas en la sociedad, tanto a nivel local como nacional e, incluso, global (p. 181).

En tal sentido, la educación básica secundaria y media están llamadas a desarrollar en los jóvenes estas competencias para vivir en sociedad e ingresar a la universidad. De la misma manera los procesos de inclusión escolar de los jóvenes con discapacidad intelectual buscan el desarrollo de habilidades conceptuales, prácticas y sociales, que los preparen para el ingreso a la universidad. Se hace entonces prioritario promover la articulación entre la educación media y la educación superior, para contribuir al logro de dichos propósitos.

**Facultad de Educación**

En el ámbito nacional, el Ministerio de Educación Nacional (2006), ha propuesto un documento denominado “Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a los estudiantes con discapacidad cognitiva”, el cual busca apoyar los procesos de inclusión educativa.

Es un texto para que los consejos académicos y directivos de las instituciones accedan al conocimiento sobre la prestación del servicio a estudiantes con discapacidad cognitiva, posibilitándoles comprender el papel que deben cumplir en adopción de normas, recursos y estrategias en la atención y actuar con objetividad en el análisis y toma de decisiones frente a situaciones que se presentan en las prácticas como evaluación del aprendizaje, desarrollo de metodologías y adecuación de la enseñanza entre otras (p.6).

De otra parte, en el contexto nacional se encontró una experiencia sobre la articulación de la educación media con la educación superior en Ibagué Colombia. Esta experiencia plantea la necesidad de consolidar una estrategia de seguimiento y evaluación que permita valorar la conexión entre educación básica secundaria y media con la educación superior, ya que, aunque el departamento cuenta con iniciativas para promover la articulación entre la educación básica y la educación superior todavía hay falencias en la generación de políticas y estrategias para lograrlo.

La experiencia partió de un estudio de corte mixto en 57 instituciones públicas del departamento, en la cual se utilizaron las técnicas de entrevista y encuesta a los agentes educativos como docentes, rectores y padres de familia de las diferentes instituciones, así mismo se recolectó información facilitada por parte de directivos de la secretaría de educación municipal, el servicio nacional de aprendizaje (SENA) y la corporación unificada nacional de educación superior (CUN). A partir de lo cual se pudo concluir:

**Facultad de Educación**

Los entes gubernamentales deben orientar esfuerzos en búsqueda de generar una articulación efectiva entre las instituciones, el sector productivo y la sociedad; lo anterior, debe implicar el rediseño de los proyectos educativos institucionales –PEI– con el fin de encauzarlos hacia la calidad educativa, las competencias laborales y evitar la deserción estudiantil. En la actualidad se refleja una ausencia de políticas y estrategias que se emitan desde el orden municipal, que puedan fortalecer estos ejes y a su vez conducir a disminuir la tasa de desempleo en la ciudad (Rubio, Mejía, Huertas, 2015, p.86).

A pesar de que existen algunas experiencias investigativas y el Ministerio de Educación Nacional también ofrece unas orientaciones para llevar a cabo este proceso en el país, es evidente que muchos de los estudiantes con discapacidad intelectual que están escolarizados en la educación básica secundaria y media no logran alcanzar el perfil requerido para el ingreso a la educación superior, a pesar de que los maestros trabajen las habilidades prácticas, sociales y conceptuales para desarrollar dicho perfil, y en consecuencia los procesos de inclusión no cumplen con las expectativas propuestas.

Con base en los anteriores planteamientos y relacionándolos con la experiencia vivida en el centro de práctica y en nuestro proceso de formación, podemos afirmar que existe una gran necesidad de brindarles una mejor formación básica secundaria y media a las personas con discapacidad intelectual, que responda a sus necesidades e intereses, y les permita egresar con el perfil requerido para asumir el ingreso a la educación superior.

En tal sentido nos propusimos formular y desarrollar un proyecto de investigación que respondiera la siguiente pregunta: *¿Qué derechos básicos de aprendizaje debería promover la educación media en los jóvenes con discapacidad intelectual para que alcancen el perfil de*



**Facultad de Educación**

*egreso que exige el sistema educativo regular, que les permita el ingreso a la educación superior?*



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

### 3 Objetivos

#### 3.1 Objetivo general

Contribuir a la articulación entre la educación media y la educación superior en el contexto de la educación inclusiva para personas con discapacidad intelectual, con el propósito de favorecer el ingreso de esta población a la universidad.

#### 3.2 Objetivos específicos

Identificar y analizar las correspondencias entre el perfil de habilidades conceptuales, prácticas y sociales de los jóvenes del programa UIncluye y el perfil de egreso de los estudiantes de grado once.

Diseñar un perfil de habilidades conceptuales, prácticas y sociales que requieren los jóvenes con discapacidad intelectual para el ingreso a la educación superior, teniendo en cuenta los derechos básicos de aprendizaje.

Formular un conjunto de orientaciones didácticas para los docentes de la educación media, que promuevan el desarrollo de las competencias y habilidades básicas que requiere la población con discapacidad intelectual para el ingreso a la universidad.

#### **4 Estado del arte**

La búsqueda de literatura especializada se realizó a través de las bases de datos Dialnet, EBSCO y Google Académico, utilizando palabras claves como: educación básica media, discapacidad intelectual, educación superior y educación superior inclusiva. Los años en los que se circunscribe la búsqueda de la literatura especializada son: entre el año 2010 y 2017.

La búsqueda arrojó investigaciones, programas y experiencias a nivel nacional e internacional con relación al tema de la articulación entre la educación media y la educación superior de estudiantes con discapacidad intelectual.

El propósito de este apartado es analizar algunos programas, experiencias e investigaciones relacionadas con la educación superior inclusiva de personas con discapacidad intelectual, realizando un énfasis en las competencias y habilidades que estos deben tener para lograr su ingreso a la universidad. Además de revisar literatura especializada sobre la articulación entre la educación media y la educación superior.

Este apartado está dividido en dos secciones así: la primera la integran las investigaciones relacionadas con la articulación entre la educación básica y media y la educación superior y la segunda por las experiencias y programas relacionadas con el desarrollo de competencias en educación básica y media y el desarrollo de habilidades conceptuales, prácticas y sociales en los procesos de inclusión.

**Facultad de Educación**

**4.1 Investigaciones relacionadas con la articulación entre la educación básica y media y la educación superior**

Rubio et al. (2015) realizaron en Ibagué, Colombia un estudio denominado “*Articulación de la educación media y la educación superior: Instrumento administrativo para el sector educativo de la ciudad de Ibagué*”, cuyo objetivo consistió en determinar el proceso de articulación que se lleva a cabo entre la educación media y la educación superior en el Municipio de Ibagué. En este estudio participaron 57 instituciones públicas del municipio de Ibagué y sus comunidades educativas.

También participaron: directivos de la Secretaría de educación municipal, el Servicio nacional de aprendizaje (SENA) y la Corporación unificada nacional de educación superior (CUN). El estudio se realizó desde un enfoque mixto y se utilizaron para la recolección de la información las técnicas de la entrevista y la encuesta a los participantes.

A través de este estudio se obtuvieron las siguientes conclusiones:

La participación de la Secretaría de Educación para con las instituciones educativas está dada con la firma de algunos convenios, y con el favorecimiento a los rectores en el nombramiento de docentes capacitados para el proceso de articulación, cuando se cuenta con el presupuesto destinado para atender este fin. El municipio de Ibagué en cabeza de la Secretaría de Educación no realiza un seguimiento al proceso de articulación que se adelanta en las instituciones de educación, y tampoco está al tanto de los convenios que estas instituciones firman con otros órganos educativos. Los docentes son consultados y sirven de apoyo en el proceso de articulación de la educación, sin embargo, el grupo de docentes que conoce y administra estos procesos en las instituciones educativas es muy reducido (p.87).

Montero (2014) realizó en Colombia un estudio denominando “*La articulación de la educación media con la superior: estrategia de permanencia y retención en el sistema educativo UNIMINUTO*”, cuyo objetivo fue presentar el modelo de articulación UNIMINUTO como estrategia efectiva de calidad, acceso y permanencia en la educación superior desde la educación media. En este estudio participaron 180 colegios de estratos uno, dos y tres, distribuidos en 14 departamentos y 104 Municipios de Colombia, generando 23.963 cupos de estudio. El estudio se realizó a partir de estrategias de retención y permanencia (Potencialización de competencias básicas, Construcción individual de la ruta formativa, el Modelo de articulación de la Educación Media con la Superior de UNIMINUTO y evaluación del proceso).

A través de este estudio se obtuvieron las siguientes conclusiones:

1. El proyecto de articulación de la educación media con la superior que ofrece UNIMINUTO a los jóvenes de nuestra sociedad, facilita y agiliza los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes, además de impulsar la creación de un proyecto de vida, convirtiéndolos en agentes dinámicos dentro del sector productivo de nuestro país.
2. La evaluación anual de los procesos que se desarrolla en el modelo de articulación, permite que se detecten fortalezas y debilidades, brindando la oportunidad de abrir un espacio de mejoramiento continuo.
3. UNIMINUTO desde su enfoque social, desarrolla estrategias económicas, sociales, políticas y educativas que permiten que los estudiantes cumplan con su proyecto de vida, al fomentar en los estudiantes a través de los docentes, la autonomía, la autodisciplina y la formación en valores. UNIMINUTO se reconoce como una Institución de Educación Superior accesible e incluyente social, económica y educativamente, tanto para los padres como para los mismos estudiantes (p. 5).



Gajardo y Lara (2015) realizaron en Santiago de Chile un estudio denominado “*Adecuaciones curriculares contextualizadas en liceos de alta vulnerabilidad: acciones “efectivas” dentro del programa de acompañamiento para el acceso efectivo a la educación superior en el área de lenguaje y comunicación*”, cuyo objetivo fue plantear una serie de acciones afirmativas dentro del aula y fuera de ella, para el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, utilizando estrategias de aprendizaje significativo que redunden en sus destrezas, habilidades y competencias. En este estudio participaron docentes de la Universidad de Santiago de Chile, en conjunto con profesores de 15 instituciones educacionales que conforman el programa PACE (programa de Acceso efectivo a la Educación superior) de dicha universidad el cual ha trabajado con estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad y que ha sido altamente valorado por las comunidades educativas. El estudio consistió en la promoción de reflexiones pedagógicas en torno a clases implementadas con acompañamiento docente por parte de profesionales PACE, así como en la preparación de material pedagógico de manera consensuada y colaborativa, tanto para la implementación de las clases con acompañamiento docente como para las clases que no cuentan con este acompañamiento.

A través de este estudio se obtuvieron las siguientes conclusiones:

La Universidad de Santiago siempre ha abogado por la creación de propuestas participativas en los diversos programas que ha desarrollado en pos de la equidad e igualdad. Hoy, el PACE se ha aceptado como un desafío enorme por parte del equipo que participa en él, pues al fin existe una política pública de restitución de derechos que permite la creación de comunidades de aprendizaje, las que de forma colectiva lucharán contra las piedras que se encuentran en el

### **Facultad de Educación**

camino de aquellos estudiantes vulnerados, alejados de las oportunidades de recibir la educación requerida para desarrollar sus talentos. El programa, en la Universidad de Santiago siempre trabajará en el proceso de la visibilización de las problemáticas que existen en la educación secundaria actual, así como en la implementación de propuestas de mejora de esta para poder establecer vías equitativas e igualitarias de ingreso a la educación superior (p.6).

Garrido (2014), realizó en Santiago de Chile un estudio denominado “programa de vinculación con el medio: “apoyo a alumnos vulnerables que aspiran a la educación superior”, cuyo objetivo fue presentar iniciativas bajo la modalidad de enseñanza presencial y virtual para alumnos vulnerables de colegios industriales. El estudio consistió en realizar un catastro inicial de colegios vulnerables y ubicados en las comunas aledañas a la región metropolitana, crear un programa de visitas a los establecimientos vulnerables y de recibimiento en la Facultad Tecnológica, la promoción de firmas de convenios colaborativos y la definición de una política estratégica para la gestión colaborativa mutua, con el fin de producir un efecto en los estudiantes motivándoles a continuar estudios superiores.

A través de este estudio se obtuvieron las siguientes conclusiones:

De la implementación del Programa de Vinculación con el Medio: “Apoyo a alumnos vulnerables que aspiran a la educación superior”, se han logrado obtener experiencias enriquecedoras y perfectibles que auguran mayores oportunidades y desafíos como Facultad Tecnológica en su colaboración hacia la sociedad.

Las iniciativas determinadas y llevadas a la práctica permitieron alcanzar los objetivos específicos tales como:

### Facultad de Educación

- Firma de convenios colaborativos con seis colegios industriales.
- Actualización de las políticas colaborativas de la Facultad, introduciendo nuevas formas de accionar en la vinculación con el medio.
- El porcentaje de aumento de alumnos vulnerables en el ingreso a la educación superior tiene una tendencia al alza.
- La incorporación de acciones participativas ha producido un contacto mucho más cercano entre la Facultad y la comunidad educativa en el entorno a los colegios vulnerables, creando robustos lazos de participación.

Finalmente, se concluye que un programa inspirado en los valores institucionales, donde se incorpora la academia junto a la comunidad educativa de colegios vulnerables, es una instancia que favorece la inserción de alumnos que aspiran a la educación superior (p.4-5).

Moreno y Farías (2015) realizaron en Chile un estudio denominado “5 años de acceso inclusivo en la pontificia universidad católica de chile-uc: la experiencia del programa talento e inclusión”, cuyo objetivo fue describir el camino recorrido por la Universidad Católica de Chile en su búsqueda por cumplir con su misión de crecer en equidad, manteniendo la excelencia académica y presentar el Programa Talento e Inclusión UC (universidad católica), el cual consiste en una vía de admisión para todas las carreras de pregrado destinada a estudiantes. En este estudio participaron todos los agentes que hacen parte del programa Talento e Inclusión UC. Este estudio se realizó a partir de un enfoque de corte mixto y los instrumentos de recolección de información fueron principalmente análisis de datos secundarios y análisis documental.

A través de este estudio se obtuvieron las siguientes conclusiones:

### **Facultad de Educación**

El Programa Talento e Inclusión se ha destacado por fomentar el ingreso de estudiantes talentosos de contextos vulnerables, que han ingresado a la UC en estos 5 años, alcanzando resultados académicos comparables con sus pares del 10% inferior que ingresa por la vía PCU.

Ha permitido aumentar la participación de estudiantes de los primeros quintiles de nivel socioeconómico, y de establecimientos municipales, subvencionados y con alto IVE.

Finalmente, el programa ha desafiado la capacidad de la universidad para reinventarse en los procesos de admisión con aquellos grupos históricamente subrepresentados en la UC, respondiendo a su rol público y a la misión de construir un proyecto educativo que crece en equidad y excelencia académica (p.7).

#### **4.2 Experiencias relacionadas con el desarrollo de competencias en educación básica y media y el desarrollo de habilidades conceptuales, prácticas y sociales en los procesos de inclusión.**

A nivel nacional, Posada (2011), realizó una amplia reseña de programas e iniciativas en la Universidad de Antioquia sobre la articulación entre la educación media y la educación superior, en el texto: *“Inventario de experiencias exitosas de la Universidad de Antioquia para favorecer el acceso a la educación superior”*. A continuación, reseñamos algunas de las experiencias encontradas en esta recopilación:

La Universidad de Antioquia en el año 2009 realizó en Jericó un programa piloto denominado *“Bachilleres a la u “ude@”* con el objetivo de ayudar a la población estudiantil de los municipios antioqueños a mejorar su nivel académico, así como aumentar las oportunidades de acceso a la educación superior, utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

**Facultad de Educación**

El programa Bachilleres a la U “Ude@” es una estrategia educativa que le ayuda al estudiante de bachillerato a prepararse para las pruebas de Estado, para el examen de admisión de las universidades públicas y para avanzar un peldaño en los programas de Ingeniería de la Universidad de Antioquia; pues los cursos que sean aprobados le serán reconocidos al ingresar a la Universidad a cualquiera de los programas de Ingeniería, siempre y cuando la nota final de cada curso sea igual o superior a 3.5 (Posada, 2011, p.3).

Los participantes de este programa fueron 50 estudiantes de los grados décimo y undécimo que elegían los colegios de los municipios beneficiados. La metodología utilizada fue por asignaturas, se ofrecieron álgebra y trigonometría, lecto-escritura, inglés y descubriendo la física.

Los cursos se desarrollaron por videoconferencia desde la sede principal de la Universidad de Antioquia con materiales didácticos alojados en una plataforma Moodle.

Las administraciones municipales debían acondicionar el sitio donde los alumnos pudieran recibir las clases con todos los equipos necesarios para desarrollar la logística requerida.

Hasta ese momento el programa se había replicado en tres municipios y había alrededor de 20 estudiantes matriculados en los programas de ingeniería (Posada, 2011, p.3).

Así mismo en la Universidad de Antioquia se desarrolló un programa denominado “*Cursos Semipresenciales*”, creado tras el acuerdo superior 285 de febrero de 1994, el cual fue reglamentado por el acuerdo académico 0005 de mayo 24 de 1994, cuyos objetivos fueron:

- Contribuir a la formación integral del alumno.

**Facultad de Educación**

- Ayudar a desarrollar la creatividad y las habilidades intelectuales.
- Propiciar la autonomía y la responsabilidad en el estudiante para su desempeño en la educación superior.
- Elevar el nivel académico del bachiller recién egresado. Ampliar la cobertura para estudiantes que, por diferentes circunstancias, no pueden ingresar a los programas presenciales (Posada, 2011, p. 3-4).

Los participantes fueron bachilleres del departamento de Antioquia. Las metodologías utilizadas por este programa fueron: “talleres presenciales en vez de clases magistrales, los cuáles se desenvuelven utilizando la mayéutica, combinada con el análisis y discusión de problemas modelos. También ofrecían al estudiante materiales de apoyo como: guías didácticas, textos y documentos escritos y audiovisuales” (Posada, 2011, p.4). Han participado más de 25.000 alumnos, de los cuales alrededor del 30% ha aprobado el examen de admisión.

También Cobos & Moreno (2014) en el texto *“Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas”* realizaron una investigación cuyo objetivo fue conocer cómo se están llevando a cabo los procesos de educación superior inclusiva, mediante un análisis descriptivo cualitativo de las medidas inclusivas que se llevan a cabo en universidades de Bogotá-Colombia.

La investigación se desarrolló en tres fases: primero se hizo una revisión bibliográfica internacional; después se realizó una aproximación cualitativa a los procesos reportados por

### **Facultad de Educación**

cuatro universidades de Bogotá, y posteriormente se elaboraron algunos aportes para el fortalecimiento de la educación superior inclusiva, basados en los resultados obtenidos (p. 83).

Para ello, se revisó la información de las IES, a través de la web de la Red colombiana de universidades por la discapacidad, seleccionando a 14 de la ciudad de Bogotá. Estas fueron contactadas telefónicamente, quedando sólo siete instituciones a las que se envió una invitación a una entrevista. De ellas, sólo 4 aceptaron. La entrevista realizada fue de tipo semiestructurado, dirigida a los o las directores(as), coordinadores(as) o encargados(as) de los programas o proyectos de educación inclusiva en la institución de educación superior. El instrumento contaba con un total de veintitrés preguntas abiertas y su duración aproximada fue de una hora (p. 87).

Esta investigación arrojó los siguientes resultados:

Se encontró que la educación superior inclusiva es una visión educativa que ha ganado cada vez mayor fuerza en el mundo y en Colombia, pero que demanda todavía esfuerzos para su realización plena, particularmente en los aspectos de accesibilidad, prácticas pedagógicas incluyentes y ajustes razonables. Finalmente, se exponen recomendaciones para favorecer el proceso de educación inclusiva en las universidades colombianas (p. 83).

De la búsqueda realizada en la red se logró acceder a un total de 60 documentos tipo manuales, políticas, lineamientos, programas, servicios y guías (en adelante fuentes) para estudiantes con discapacidad en IES de diversos países (p. 88).

Algunas recomendaciones con relación a la inclusión y la aplicación del diseño universal del aprendizaje en las universidades pioneras en la atención de la diversidad son las siguientes:

Es importante y necesario crear una oficina, dependencia, instancia o programa formal, articulado con la organización académica preferiblemente, o de bienestar, si fuese el caso, encargada de liderar todo el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad (p.98).

En síntesis, la educación superior inclusiva, para todos y todas, es una visión educativa que ha ganado cada vez mayor fuerza, pero que demanda todavía muchos esfuerzos institucionales, pedagógicos y culturales (p. 99).

A nivel internacional Izuzquiza y Rodríguez (2004), realizaron en Madrid España, un programa denominado “PROMENTOR (UAM-PRODIS) *Un análisis de resultados de la primera experiencia de formación en España para personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario*”, algunos objetivos fueron:

1. Colaborar con las personas con discapacidad intelectual en el diseño de sus proyectos de vida a través de planes individualizados basados en la metodología de la Planificación Centrada en la Persona (PCP).
2. Proporcionar una formación laboral, ajustada a las diferencias individuales, que les capacite para la inclusión laboral en la empresa ordinaria.
3. Proporcionar un servicio de Empleo con Apoyo continuado, que fomente la igualdad de oportunidades en la incorporación, mantenimiento y promoción del puesto de trabajo.
4. Ofrecer una formación continua a lo largo de la vida para los trabajadores que ejercen su derecho al trabajo en la empresa ordinaria.



**Facultad de Educación**

- Dotar de los apoyos necesarios para que los trabajadores con discapacidad intelectual puedan disfrutar de su tiempo libre participando como miembros de pleno derecho en su comunidad (p.18).

El Programa Promotor, que nació en el año 2004 a través de un proyecto de colaboración entre la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Fundación Prodis. Tras más de 10 años de experiencia, 143 jóvenes con discapacidad intelectual (65 con síndrome de Down) han estudiado en el Programa Promotor (p.13).

En cada curso académico se actualiza la metodología que el equipo de profesores emplea en sus clases, en función de las necesidades formativas de los alumnos y de las tendencias innovadoras en didáctica (p.19).

Las metodologías que constituyen la base de la enseñanza en el Programa Promotor son: diseño universal del aprendizaje (DUA), Acción tutorial, aprendizaje servicio (APS), aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas (ABP), seminarios de formación y agrupaciones flexibles.

A través de este estudio se obtuvieron las siguientes conclusiones:

El Programa Promotor y otras iniciativas a nivel nacional e internacional, han demostrado que es posible que las personas con discapacidad intelectual se formen en la universidad. (p.27).

Como se ha visto a lo largo del artículo, la inclusión educativa en la universidad contribuye a la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual a su empleabilidad.

A través de la participación en la universidad, los estudiantes del Programa Promotor tienen la

**Facultad de Educación**

oportunidad de relacionarse con compañeros universitarios de su misma edad, sentirse valorados y respetados y, por consiguiente, mejorar su autoconcepto y autoestima (p.28).

Orozco, Valladares, Chacana y Valenzuela (2006), autores del programa “*La apuesta de la Universidad Central de Chile y la Facultad de Ciencias de la Educación, para la inclusión de jóvenes en situación de discapacidad intelectual*”, cuyo objetivo consistió en desarrollar destrezas pre-vocacionales y habilidades laborales específicas, habitualmente se desarrollan en ambientes de trabajo segregados (fuera de las empresas y puestos de trabajo reales), limitando las posibilidades de interacción efectiva e inclusiva con personas sin discapacidad y por ende de una participación verdaderamente integrada al mundo laboral. En este programa participaron jóvenes mayores de 18 años, en situación de discapacidad intelectual preferentemente provenientes del sistema escolar regular o especial. La metodología comprende un proceso formativo, el desarrollo e implementación de competencias laborales, básicas, genéricas y específicas, las que, a su vez, constituyen el perfil de egreso del Programa.

El Programa abre espacios hacia la inclusión social de los estudiantes con un Plan Curricular que comprende tres grandes ámbitos: Desarrollo Personal, Desarrollo Laboral y Desarrollo de Habilidades Académicas Funcionales y de la Comunicación. Todos ellos con un hincapié transversal: el ámbito relacionado con la Familia. A través del Modelo de Empleo con apoyo, los estudiantes se aproximan gradualmente al mundo del trabajo mediante las prácticas de aprendizaje, que se constituyen en un proceso destinado a identificar el sistema individualizado de apoyos (p.73).

**Facultad de Educación**

Así mismo en esta recopilación de experiencias Tomé Díaz (2013), en España presenta la experiencia denominada “*Fortalecimiento de habilidades para la vida independiente*”, cuyo objetivo fue: “Potenciar el desarrollo de las habilidades instrumentales, de comunicación, artísticas, físicas y de especialización laboral, en función de lograr la inclusión en los diferentes ámbitos de nuestra sociedad, de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual” (p.103).

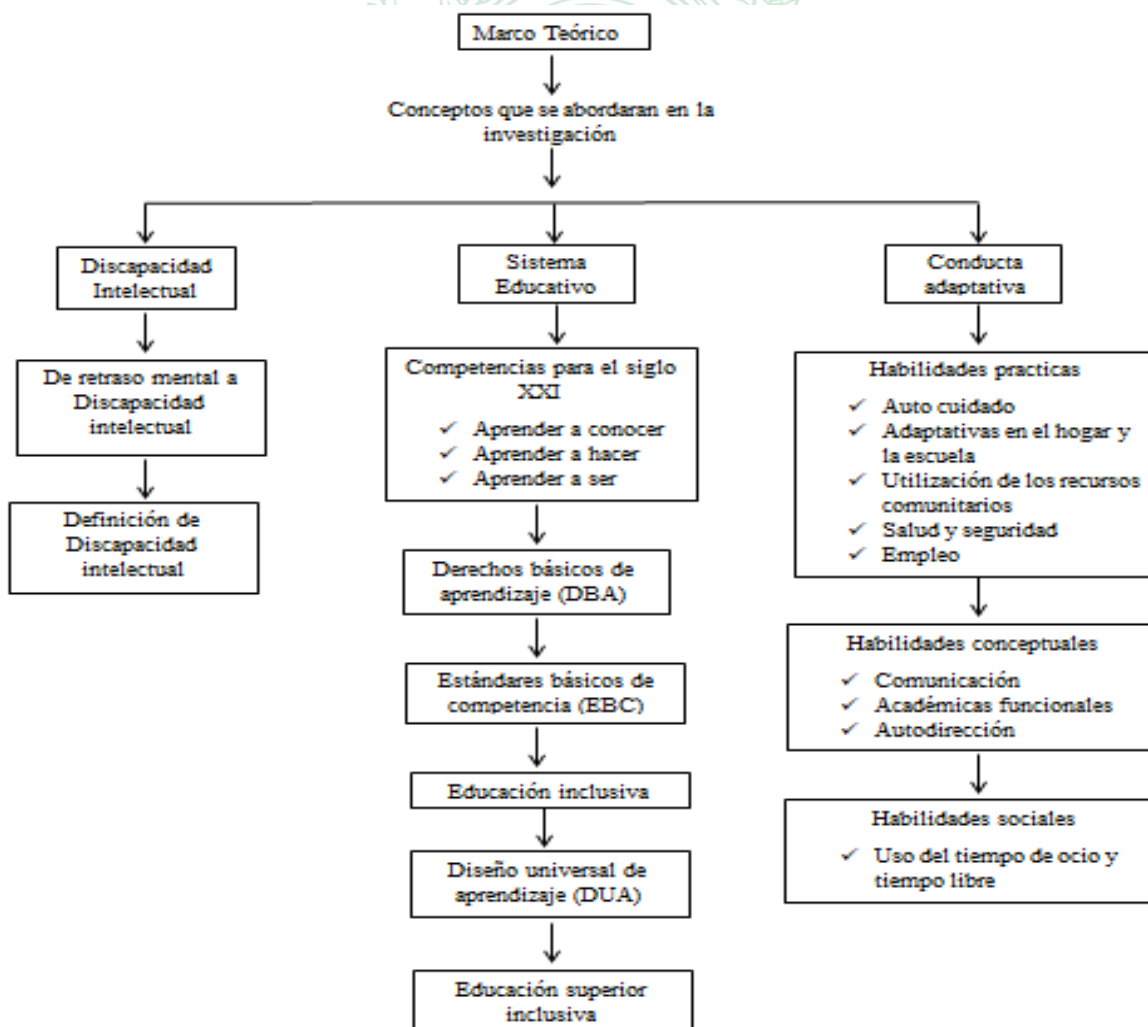
Los participantes de este programa fueron personas entre 18 y 25 años, con diagnóstico de discapacidad intelectual, egresadas de nivel básico de la Educación Especial Diferencial, o provenientes de Proyectos de Integración Escolar (PIE) de enseñanza Media Regular, que presentaban certificados de 8° año de Educación Básica o con validación otorgada en escuela especial, que estuvieran inscritas en el Registro Nacional de Discapacidad, o en tramitación, con habilidades de independencia en lo cotidiano que les permitiera participar de actividades académicas en contextos universitarios. La metodología se planteó desde el enfoque metodológico del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA).

A través de este estudio se obtuvieron las siguientes conclusiones:

A pesar de que aún no podemos evaluar este programa en términos de resultados, o de la efectividad de los procesos de formación laboral, sí es posible determinar que tanto los propios estudiantes, así como sus familias, están muy motivados con la experiencia que ha significado para ellos el poder pasar una nueva etapa en relación con el sistema educacional chileno, y ser “iguales” a sus hermanos, primos o vecinos (p.113).

## 5 Marco teórico

Para la constitución del marco y la perspectiva teórica en este proyecto de investigación se eligieron tres categorías conceptuales, una hace referencia a la discapacidad intelectual, en lo relativo al concepto y a su evolución, la otra categoría conceptual hace referencia a la definición del sistema educativo desde tres aspectos, los cuatro pilares de la educación, el concepto de educación superior, y la educación superior inclusiva. La tercera categoría hace referencia a la Conducta Adaptativa, desde las habilidades conceptuales, prácticas y sociales.



*Ilustración 1.* La figura ilustra los conceptos principales de la investigación que se abordarán en el siguiente apartado.

### **5.1 Del retraso mental a la discapacidad intelectual**

La literatura especializada plantea que el concepto que antecede a la discapacidad intelectual es el retraso mental. No obstante, en la década de los noventa se producen unas transformaciones en el concepto, las cuales conllevan a un cambio de paradigma en su abordaje. De acuerdo con Verdugo (2003):

Huyendo de una concepción estrictamente psicométrica se descartó que el retraso mental fuera un rasgo absoluto del individuo y se destacó el papel que desempeña el ambiente, señalando que la persona con retraso mental debe ser entendida por la interacción que establece con su entorno. En lugar de diagnosticar y clasificar a las personas con retraso mental y con esa información determinar los tratamientos y servicios que necesitan, se planteó una evaluación multidimensional en base a la interacción con los contextos en los que se desenvuelven y basándose en esa evaluación del individuo y el ambiente determinar los tratamientos y servicios necesarios. Además, se prestó una gran atención a los apoyos, proponiendo un sistema de clasificación basado en la intensidad de los apoyos que requieren las personas con retraso mental (limitado, intermitente, extenso y generalizado) en lugar de un sistema basado en los niveles de inteligencia del individuo (ligero, medio, severo y profundo) como se venía haciendo (p. 2-3).

El cambio del concepto provocó que se realizaran transformaciones en el paradigma de la discapacidad intelectual, se pueden señalar algunas: la orientación funcional, el énfasis en un sistema de clasificación basado en las intensidades de los apoyos y la inclusión de los tres criterios diagnósticos para la configuración de una nueva definición (inteligencia, conducta

**Facultad de Educación**

adaptativa y edad de comienzo). A partir de este momento el concepto de Retraso Mental se sustituye por el de discapacidad intelectual.

## **5.2 Definición de discapacidad intelectual**

Este apartado tiene como fin abordar la conceptualización de la discapacidad intelectual, y permite evidenciar las definiciones actuales y las dimensiones básicas del concepto. Para tal fin se retomará a Grossman citado por Montero (2005):

Primero, debe constatarse la existencia de un funcionamiento cognitivo significativamente por debajo del promedio, operacionable mediante la aplicación de una o más escalas de inteligencia adecuadamente tipificadas en la población general. Junto a este, en segundo lugar, debieran existir limitaciones también significativas en la conducta adaptativa, o en las habilidades adaptativas de la persona, o lo que es lo mismo, en las áreas de autonomía personal y de competencia social. Tercero, las dos condiciones anteriores deben manifestarse durante el período evolutivo, es decir, antes de los dieciséis o los dieciocho años (p.279).

De otra parte, la definición planteada por la AARM en la edición del 2002 citada por Montero (2005) señala que:

“... es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas

**Facultad de Educación**

conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años” (p.279).

Durante la historia del concepto de discapacidad intelectual se pensaba que esta sólo se podía diagnosticar con la medición del coeficiente intelectual, es decir, a través de los test de inteligencia. Sin embargo, este paradigma cambia cuando se integra la categoría de las habilidades conceptuales, prácticas y sociales, es decir, la de la conducta adaptativa, y se incorporan a la definición otros factores como el contexto y la edad de aparición, antes de los 18 años, al momento de definir un diagnóstico. A partir de los tres criterios anteriormente mencionados, se pudo realizar con mayor eficiencia un diagnóstico que permitiera diferenciar la discapacidad intelectual de otro tipo de discapacidad, lo que posibilitó la aplicación de un sistema de apoyos para dinamizar la atención educativa a esta población.

Los sistemas de apoyos según Verdugo (2005) se definen como:

Los *apoyos* se definen como todos aquellos recursos y estrategias que promueven los intereses y las << causas >> de individuos con o sin discapacidades; que les capacitan para acceder a recursos, información y relaciones en entornos de trabajo y de vida integrados, y que incrementan su interdependencia /independencia, productividad, integración en la comunidad y satisfacción (p.547).

Los apoyos pueden provenir de diferentes fuentes, ya sea uno mismo (habilidades, competencias, información), otros (familia, amigos, compañeros), la tecnología (p.ej., ayudas técnicas), o los servicios (p.ej., de habilitación). Su intensidad y duración puede variar en función

**Facultad de Educación**

de las personas, situaciones y momentos vitales. Deben abarcar todas las posibles facetas de la vida de la persona (hogar, trabajo, comunidad y salud, entre otras). (p.547)

Según la intensidad y la duración, los apoyos pueden ser de cuatro tipos:

**Intermitente**

Apoyo cuando sea necesario. Se caracteriza por su naturaleza episódica. Así, la persona no siempre necesita el (los) apoyo (s), o requiere apoyo de corta duración durante momentos de transición en el ciclo vital (ej. pérdida de trabajo o agudización de una crisis médica). Los apoyos intermitentes pueden ser, cuando se proporcionen, de alta o de baja intensidad.

**Limitado**

Apoyos intensivos caracterizados por su consistencia temporal, por tiempo limitado, pero no intermitente. Pueden requerir un menor número de profesionales y menos costos que otros niveles de apoyo más intensivos (p.ej., entrenamiento laboral por tiempo limitado o apoyos transitorios durante el periodo de transición de la escuela a la vida adulta).

**Extenso**

Apoyos caracterizados por una implicación regular (ej., diaria) en, al menos, algunos entornos (tales como el hogar o el trabajo) y sin limitación temporal (ej., apoyo a largo plazo y apoyo en el hogar a largo plazo).

**Generalizado**

Apoyos caracterizados por su constancia, elevada intensidad; proporcionada en distintos entornos, con posibilidad de mantenerlo durante toda la vida. Estos apoyos generalizados suelen



**Facultad de Educación**

requerir más personal y mayor intrusión que los apoyos extensos o los de tiempo limitado (p.535).

### **5.3 Sistema educativo**

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la educación en Colombia está organizada en dos grandes niveles, educación formal y la educación para el trabajo y el desarrollo humano. En este apartado retomamos el concepto de la educación formal que de acuerdo con el MEN está estructurada en tres niveles educativos: Preescolar, básica, media y superior.

Preescolar, comprende 3 grados Prejardín (3 años de edad), jardín (4 años de edad) y transición (5 o 6 años de edad). De acuerdo con la reglamentación del Decreto 2247 de 1997, este nivel forma los aspectos biológicos, cognitivo, psicomotriz y socio afectivo de los niños.

La educación básica, por su parte comprende la básica primaria que incluye 5 grados (primero a quinto), desde los 7 hasta los 11 años. Este nivel desarrolla habilidades comunicativas, conocimientos matemáticos, formación artística y en valores, comprensión del medio físico, social y cultural, entre otras. Por su parte la educación básica secundaria comprende cuatro grados (de sexto a noveno), desde los 12 hasta los 15 años. Este nivel fomenta el desarrollo del razonamiento lógico, el conocimiento científico de las ciencias, la historia y el universo, el desarrollo del sentido crítico, entre otros.

La educación media, comprende 2 grados (décimo y once), 16 y 17 años. Fomenta la comprensión de ideas y valores universales y la preparación para la formación superior y para el trabajo, mediante sus dos modalidades técnica y académica. El ciclo complementario normal

### **Facultad de Educación**

superior integra dos grados más (doce y trece), y forma a docentes normalistas (no profesionales).

La educación superior por su parte incluye el nivel técnico profesional, que comprende dos o tres años de formación, y se ocupa de formar a las personas adultas en ocupaciones de carácter operativo e instrumental. El nivel tecnológico, por su parte comprende tres años, y se ocupa de formar en ocupaciones, programas de formación académica y especialización. El nivel profesional o pregrado, comprende cuatro o cinco años de formación, y se ocupa de formar en investigación científica o tecnológica, en áreas disciplinarias específicas y producción del conocimiento. De otra parte, están los postgrados (posteriores al pregrado). Cada uno de estos niveles y grados se estructuran de forma curricular para responder al desarrollo de competencias y habilidades que exige el sistema educativo para sus estudiantes.

### **5.4 Competencias**

El sistema educativo colombiano plantea que a lo largo del ciclo escolar (básica primaria, secundaria y media), los estudiantes deben desarrollar unas competencias para lograr alcanzar el propósito fundamental del proceso educativo: formar seres con las habilidades necesarias para enfrentarse a la vida adulta y por ende al mundo laboral, que es cambiante y que exige cada vez más competencias para ser y estar en comunidad. Vargas (2008) plantea la siguiente definición del concepto de competencia:

La competencia en educación comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de “saber

**Facultad de Educación**

hacer” y “saber estar”. Tanto la adquisición de la competencia, como su consecuente demostración, constituyen un logro práctico (p. 25).

En la actualidad, el sistema educativo colombiano exige unas competencias que los estudiantes deben tener al momento de su culminación de la educación media para el paso tanto a la educación superior como a la vida laboral. Se pretende que los estudiantes del aula regular adquieran las siguientes competencias: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Por su parte Delors (1994) las define de la siguiente manera:

**Aprender a conocer:** Este tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto a medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, conocer, de descubrir (p.2).

**Aprender a hacer:** Aprender a conocer y aprender a hacer son, en gran medida, indisociables. Pero lo segundo está más estrechamente vinculado a la cuestión de la forma profesional: ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, como adaptar la enseñanza al futuro mercado del trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible? La comisión procurara responder en particular a esta última interrogante. (p.3).

**Aprender a vivir juntos:** da a la educación dos orientaciones complementarias. En el primer nivel, el descubrimiento gradual del otro. En el segundo, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes, un método quizá eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes (p.6).

**Facultad de Educación**

**Aprender a ser:** la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad.

Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida (p.7).

Es pues evidente que el sistema educativo colombiano debe organizar los currículos teniendo en cuenta estas competencias, para que se promueva en los estudiantes una formación integral. De otra parte, nuestro sistema educativo también debe atender a los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DIU), para responder a las necesidades y características de la población diversa que asiste a las aulas.

### **5.5 Derechos básicos de aprendizaje (DBA)**

Este apartado tiene como fin abordar la conceptualización de los derechos básicos de aprendizaje, reconociendo que es uno de los conceptos necesarios en el sistema educativo colombiano. Según el MEN (2015), los derechos básicos de aprendizaje son “un conjunto de saberes y habilidades acerca de lo fundamental que cada estudiante debe aprender al finalizar un grado, esto en concordancia con lo establecido en EBC y en los lineamientos curriculares” (p.2).

Los derechos básicos del aprendizaje son la ruta necesaria con la que cada estudiante debe culminar un grado escolar, es decir, constituyen una de las herramientas utilizadas por los colegios para alcanzar resultados basados en calidad educativa y educación superior.

### Facultad de Educación

Los DBA son un apoyo y un complemento para la construcción y actualización de propuestas curriculares, pues comprender algunos elementos fundamentales del componente cognitivo del aprendizaje, el lenguaje y matemáticas. En este sentido, los derechos básicos de aprendizaje pueden ser integrados a las construcciones curriculares.

Los derechos básicos de aprendizaje complementan a los EBC porque son concretos y permiten identificar una ruta de aprendizaje que avanza en nivel de complejidad creciente durante cada año que compone el ciclo escolar, para que al final de este se alcancen los estándares propuestos (p.3).

La estructura de los DBA se organiza según las áreas curriculares básicas, es decir, cada área tiene DBA específicos para su contenido y su año escolar correspondiente. Este material está organizado de la siguiente manera:

- Un enunciado enumerado del DBA que se espera alcance el estudiante. Este se escribe en un color característico
- Unas ideas secundarias o palabras relevantes que dan significado al DBA y que se resaltan en negrilla
- El ejemplo del DBA busca ampliar la comprensión del enunciado. Estos NO se plantean como actividades que los docentes deban realizar en sus aulas de clase (p. 4).

### **Facultad de Educación**

En síntesis, los DBA son rutas que indican las habilidades que debe alcanzar un estudiante al terminar cada grado escolar, es decir, los estudiantes que egresan del grado once deben culminar con dichos conocimientos, que le facilitaran el ingreso a la universidad. De allí la importancia de desarrollar o potencializar esas habilidades en todos los estudiantes incluidos aquellos con discapacidad intelectual, ya que es evidente que egresan sin las habilidades necesarias para desempeñarse exitosamente en la vida universitaria y posteriormente en la vida adulta.

### **5.6 Estándares básicos de competencia (EBC)**

Otro concepto fundamental en nuestra investigación son los estándares básicos de competencia que trabajan las principales áreas del conocimiento: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y ciudadanía. Los estándares básicos de competencia fueron creados por el Ministerio de Educación y las Facultades de Educación del país, los cuales se entendieron como:

Uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe *saber y saber hacer para lograr* el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la *evaluación externa e interna* es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. Con base en esta información, *los planes de mejoramiento* establecen nuevas o más fortalecidas metas y hacen explícitos los procesos que conducen a acercarse más a los estándares e inclusive a superarlos en un contexto de construcción y ejercicio de autonomía escolar (MEN, 2006, p.9).

### Facultad de Educación

Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que *todos los estudiantes* aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar. En este orden de ideas, los *estándares básicos de competencias* se constituyen en una guía para:

- El diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula;
- La producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar;
- El diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución;
- La formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio.” (MEN, 2006, p. 11)

Los estándares de competencia (EBC) se diferencia de los derechos básicos de aprendizaje (DBA) ya que los primeros no sólo se centran en las competencias que debe adquirir un estudiante en un grado escolar, sino que también toman en cuenta la evaluación y los planes de mejoramiento de la institución para mejor la calidad educativa.

Si bien *estándares, evaluación y planes de mejoramiento* son componentes fundamentales de una estrategia a favor de la calidad de la educación, es claro que por sí solos no garantizan la calidad. Para lograr resultados, es necesario que las instituciones educativas cuenten con los

### **Facultad de Educación**

recursos necesarios y, en ocasiones, con apoyo de actores externos. En razón a ello, las entidades territoriales diseñan estrategias cuyo propósito fundamental es apoyar a las instituciones educativas en su búsqueda por la calidad, para lo cual disponen de herramientas y recursos que aporta el Ministerio de Educación Nacional a partir de programas que (1) apoyan la formación de directivos docentes en su gestión, (2) contribuyen a la puesta en marcha de nuevas metodologías y pedagogías acordes con las necesidades de las regiones, (3) favorecen el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos pedagógicos, (4) promueven la divulgación de experiencias significativas y (5) atienden las necesidades particulares de las poblaciones vulnerables (MEN, 2006, p. 9-10).

En tal sentido, los estándares permiten la evaluación de las competencias que van alcanzado los estudiantes durante el tránsito por su vida escolar, dependiendo del grado y el área, estos tienen el siguiente fin:

Las competencias son transversales a las áreas del currículo y del conocimiento. Aunque generalmente se desarrollan a través del trabajo concreto en una o más áreas, se espera que sean transferidas a distintos ámbitos de la vida académica, social o laboral. El desarrollo de las competencias está en el centro del quehacer de las instituciones educativas desde el preescolar, y constituye el núcleo común de los currículos en todos los niveles educativos. Los currículos por competencias hacen posible la integración de los distintos niveles educativos, así como las diversas ofertas institucionales, bajo un concepto de educación permanente, que se inicia en la primera infancia y continúa a lo largo de la vida, aun después de que los individuos finalizan su escolarización.



## **Facultad de Educación**

Si bien los estándares hacen énfasis en las competencias más que en los contenidos temáticos, no los excluyen. La competencia no es independiente de los contenidos temáticos de un ámbito del *saber qué*, del *saber cómo*, del *saber por qué* o del *saber para qué*, pues para el ejercicio de cada competencia se requieren muchos conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas del dominio de que se trata, sin los cuales no puede decirse que la persona es realmente competente en el ámbito seleccionado (MEN, 2006, p. 12).

Teniendo en cuenta lo anterior se concluye que los estándares de competencia tienen incidencia no solo en el desempeño adecuado del estudiante en la vida escolar, sino también en la vida universitaria y adulta, ya que incorpora las competencias necesarias (*saber qué*, del *saber cómo*, del *saber por qué* o del *saber para qué*) para facilitar y mejorar ese proceso.

### **5.7 Educación inclusiva**

En este apartado introduciremos un panorama general del sentido y la razón de la educación superior inclusiva y haremos referencia a los propósitos que debe cumplir en el contexto del desarrollo humano de las diversas poblaciones. A través de la historia se ha evidenciado que las personas pertenecientes a algún tipo de grupo étnico y lingüístico minoritario, poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje, usualmente no tienen acceso a la educación regular ya que, las instituciones no cuentan con profesionales y espacios adecuados para brindar una educación con la posibilidad de acceso, permanencia y promoción, para garantizar el derecho a la educación. Dadas estas condiciones, dicha población ha tenido que ser atendida en centros de educación especializados.

### **Facultad de Educación**

No obstante, en la actualidad se habla de educación inclusiva, lo cual implica que todas las escuelas e instituciones deben brindar y garantizar el derecho a la educación a todas las personas, independientemente de su sexo, raza, religión, grupo étnico, discapacidad o dificultad de aprendizaje. Al respecto la UNESCO (2009), en su documento *directrices sobre políticas de inclusión en la educación* plantea que:

La educación inclusiva es un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos. Tiene por objetivo acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes. La educación tiene lugar en múltiples contextos, tanto formales como no formales, y en el seno de las familias y de la comunidad en su conjunto. Por consiguiente, la educación inclusiva no es un asunto marginal, sino que reviste una importancia crucial para lograr una educación de buena calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más integradoras. La educación inclusiva es fundamental para lograr la equidad social y es un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida (p. 4).

También es importante en la actualidad, tener en cuenta al momento de hablar de educación inclusiva la Declaración de INCHEON, publicada en el 2015, dicha declaración la realizaron UNESCO, junto con el UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, se organizó el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon (República de

### Facultad de Educación

Corea), que fue acogido por la República de Corea. Más de 1.600 participantes de 160 países, entre los cuales se contaban 120 ministros, jefes y miembros de delegaciones, jefes de organismos y funcionarios de organizaciones multilaterales y bilaterales, así como representantes de la sociedad civil, la profesión docente, los jóvenes y el sector privado, aprobaron la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años.

El objetivo de dicha declaración es garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Algunas de las metas que se plantean en esta declaración pueden sintetizarse así:

- De aquí a 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces
- De aquí a 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria
- De aquí a 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria
- De aquí a 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

**Facultad de Educación**

- De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional
- De aquí a 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética
- De aquí a 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios
- Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos
- De aquí a 2020, aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería

**Facultad de Educación**

y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo.

- De aquí a 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo (UNESCO, 2015, p.20-21).

### **5.8 Diseño universal para el aprendizaje (DUA)**

Para poder hablar de educación inclusiva, es importante conocer la generación de estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en el diseño universal del aprendizaje, ya que en las aulas de educación regular hay diversidad, es decir existen diferentes estilos de aprendizaje y la educación debe garantizar a los estudiantes la adecuada proporción de estrategias y herramientas que les permitan aprender.

A continuación, se define y explica el sentido del diseño universal de aprendizaje:

El diseño universal para el aprendizaje es un enfoque didáctico que pretende aplicar los principios del DU al diseño del currículo de los diferentes niveles educativos (Pastor, Serrano & Rio, 2011.p.8).

Un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo, es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje (Pastor, et.al, 2011.p.9).

**Facultad de Educación**

Los directivos docentes y los maestros deben tener en cuenta los principios del DUA para planificar y evaluar la acción de enseñanza y de aprendizaje:

- Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.
- Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.
- Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje.

Los tres principios del DUA indican que es necesario que los docentes ofrezcan al alumnado un amplio rango de opciones para acceder al aprendizaje. Aquí se plantea un interrogante: ¿cómo podemos llevar a la práctica cotidiana del aula estos principios?, ¿cómo los aplicamos al currículo para lograr que la enseñanza sea realmente para todos los estudiantes de la clase, para que todos participen en los procesos y actividades y, finalmente, para que aprendan? (Pastor, et al. 2011.p19).

Teniendo en cuenta su definición y principios fundamentales, en el aula se pueden mejorar las prácticas educativas basadas en la inclusión, permitiendo que la educación sea para todos, es decir, que podamos aprender desde nuestras características y habilidades, y que los maestros

**Facultad de Educación**

puedan reconocer la diversidad como una potencia y no como una debilidad en las diferentes áreas del conocimiento y el aula.

### **5.9 Educación superior inclusiva**

A partir de la experiencia de educación inclusiva en los niveles de la educación básica y media, las universidades también han sido convocadas a sumarse a esta iniciativa. En Colombia este proceso es relativamente nuevo y algunas universidades han tratado de eliminar las barreras para el ingreso, permanencia y graduación de estudiantes con discapacidad. Según el MEN (2013), el proceso de educación inclusiva en Colombia se evidencia de la siguiente manera:

La población diversa, matriculada en el periodo 2002–2007, había aumentado en un 9,8%, pasando de 242 estudiantes en el I–2002 a 2.439 en el II–2007. Siguiendo este y otros resultados, la primera fase del proceso tuvo como componente principal un enfoque poblacional que, en su momento, era indispensable para empezar a cambiar el lenguaje y las estrategias de política que hoy constituyen el enfoque de educación inclusiva (p. 39).

Refiriéndose específicamente al contexto colombiano el mismo documento plantea que:

Si se pudiese implementar la educación inclusiva tal y como se define conceptualmente, se estaría llegando a un ideal que no necesitaría pasar por un proceso previo propio de cada sistema educativo. La complejidad del contexto colombiano, la pluralidad de culturas y territorios, el conflicto armado y las múltiples expresiones de inequidad en las regiones obliga a priorizar una serie de grupos que son más proclives a ser excluidos del sistema educativo por circunstancias

**Facultad de Educación**

sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas, y que afectan los procesos de aprendizaje (p. 41).

Por otro lado, en relación con la educación superior inclusiva, el decreto 1421 (2017), sección 3 plantea en sus diferentes artículos el fomento de la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada. Aquí se tienen en cuenta diferentes estrategias y leyes para garantizar la educación superior inclusiva a diferentes poblaciones. En este documento se afirma que:

El Ministerio de Educación Nacional promoverá, especialmente a través de los programas de fomento, que las instituciones de educación superior, en el marco de su autonomía: 1. Generen estrategias que contribuyan a sensibilizar y capacitar a la comunidad educativa, especialmente a docentes y estudiantes, en la prevención de las violencias contra las mujeres. 2. Incluyan en los procesos de selección, admisión y matrícula mecanismos que permitan a las mujeres víctimas de violencias acceder a la oferta académica y a los incentivos para su permanencia. 3. Adelanten a través de sus centros de investigación, líneas de investigación sobre género y violencias contra las mujeres. 4. Fomenten la incorporación de los lineamientos de política de educación superior inclusiva y motiven la fijación progresiva de su presupuesto para adelantar investigación e implementar estrategias de admisión, evaluación y desarrollo de currículos accesibles, la vinculación y formación de talento humano, el fortalecimiento de los recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos apropiados, garantizando la accesibilidad y permanencia en los programas de educación superior para las personas con discapacidad. 5. Prioricen en los procesos de selección, admisión, matrícula y permanencia a la población con discapacidad (p.18-19).



Conviene decir que la educación superior inclusiva en Colombia presenta retos para el sistema educativo a nivel de acceso, permanencia y graduación. Pues se ha demostrado a partir de unas cifras expuestas en el documento “*índice de inclusión para educación superior*” que se ha alcanzado un incremento del 47% en cobertura, y con respecto a la deserción se reveló una disminución para el año 2015. A partir de esto se plantea en el mismo documento en el capítulo 13 “*panorama general de la educación inclusiva en Colombia*” lo siguiente:

Cabe anotar que el Plan Nacional de Desarrollo vigente (2014-2018) plantea la educación como “el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en el largo plazo, con una visión orientada a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo”<sup>11</sup>. Desde esta perspectiva, las acciones desarrolladas en este documento se orientan hacia el logro de la educación inclusiva, buscando potenciar y valorar la diversidad desde el reconocimiento y visibilización de la diferencia, como condición inherente al ser humano. En este sentido, la atención a la diversidad en el contexto de la educación superior colombiana enfatiza en la educación para todos, independientemente de la procedencia y la situación social, económica, cultural, lingüística y de género de los estudiantes (MEN, 2015, p. 16).

Por otro lado, en el documento “*hacia una educación superior inclusiva en Colombia*” los autores Arizabaleta y Ochoa (2016) plantean:

La educación inclusiva se refiere a la gestión, transformación y adaptación de las instituciones de educación superior (IES) a las diferentes barreras de aprendizaje y participación de la

**Facultad de Educación**

población estudiantil, con el fin de diseñar procesos de formación inclusivos en los programas académicos, y que estos propendan por la formación de los maestros inclusivos; generar procesos de investigación frente al tema de educación inclusiva y calidad educativa con enfoque inclusivo (p.42).

Según lo anterior, Colombia debe realizar esfuerzos para que la educación pueda evolucionar, y esa transformación de educación superior inclusiva en pro de la diversidad, no solo sea un beneficio para los estudiantes sino también para los profesionales y comunidades en general que participen en pro de la educación superior inclusiva.

Colombia se considera un país pluriétnico y pluricultural; su diversidad de grupos poblacionales accede a la educación superior para transformar su vida, su familia y fomentar el desarrollo de las regiones. Parte de la problemática de la educación superior en Colombia se relaciona con: a) dificultades de la población vulnerable y diversa (los grupos étnicos, víctimas del conflicto armado, personas en situación de discapacidad, población ROM, LGTBI, habitantes de frontera, campesinos, entre otros), para acceder a la educación superior, y b) los altos porcentajes de deserción y fracaso estudiantil, que afectan la permanencia y graduación de los estudiantes. (p.42)

Teniendo en cuenta lo anterior, el sistema educativo colombiano debe garantizarles el acceso, permanencia y graduación a las poblaciones que están más afectadas y así mismo mejorar su calidad de vida y la de sus familias.

**Facultad de Educación**

Algunas Universidades en Colombia le han apostado a la educación superior inclusiva, en el documento: “Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas” Se describen algunas experiencias:

El grupo de investigación Discapacidad, Políticas y Justicia Social de la Universidad Nacional de Colombia, desde 2012 comienza a consolidar una reflexión sobre la *Educación inclusiva, desde la Primera Infancia hasta la Universidad*. El presente estudio se enmarca en una serie de contribuciones y se desarrolló en tres fases: La primera fase se dedicó a revisar la literatura internacional, en la cual se realizó un rastreo de información sobre procesos de educación inclusiva que se han llevado a cabo alrededor del mundo. La segunda fase se aproximó a las realidades de los procesos de educación inclusiva que llevan a cabo algunas instituciones de educación superior de Bogotá. La última fase, se dedica a hacer una reflexión que sustente unas recomendaciones para mejorar estos procesos en las IES (Cobos y Moreno, 2014:84)

El acceso a la universidad permite el mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad, no solamente se abren las puertas a nivel de aprendizajes sino también a nivel laboral, se mejoran sus niveles de independencia, autonomía y se promueve el ejercicio de sus derechos.

En el documento “La discapacidad en la educación superior: una oportunidad para mejorar la calidad de vida” se plantea que:

Las personas con discapacidad realizan procesos de intervención que les permiten incrementar y fortalecer sus habilidades, generando a nivel educativo estrategias por medio de las cuales

### **Facultad de Educación**

llevan a cabo un proceso de aprendizaje; pero cuando la persona llega a la edad de adquirir conocimientos más profundos y específicos no encuentra posibilidades para mejorar su calidad de vida y desempeñarse en un arte o habilidad de su gusto. Esta es la realidad de muchas personas en la sociedad, que ven que sus sueños son opacados debido a la falta de oportunidades, siendo poco conscientes, debido a que no estamos exentos de vivir situaciones de discriminación. La educación, es una forma de vida, por medio de la cual se busca mayor calidad de la misma y por lo tanto oportunidades para ampliar horizontes económicos, sociales y personales (Bojacá, 2015, p.4).

Según estas referencias, es evidente que existe una amplia población en nuestro país que requiere y reclama el acceso a la educación superior. No obstante, a pesar de las políticas públicas y las investigaciones que realiza la academia, el panorama de la Educación Superior Inclusiva, aún es sombrío en nuestro país. Se requieren acciones concretas por parte de las universidades y centros de educación superior para responder a las necesidades educativas de la población con discapacidad intelectual, que oferten posibilidades para el desarrollo humano y de las capacidades. En síntesis, que ofrezcan oportunidades y posibilidades para elegir un camino que reporte satisfacciones personales y sociales.

#### **5.10 Conducta adaptativa**

Harrison & Oakland (2013) definen la conducta adaptativa como: “un conjunto de habilidades o destrezas necesarias para que las personas se desenvuelvan a diario de forma eficaz en su hogar, en su trabajo, en su colegio o en la comunidad en la que viven” (p.13).

### **Facultad de Educación**

La conducta adaptativa está constituida por 3 dominios: práctico, social y conceptual. De acuerdo con Ocampo, Ramírez, & Soto (2016), a continuación, se describen cada una de las áreas de habilidades adaptativas.

1) Las habilidades conceptuales incluyen el lenguaje receptivo y expresivo, la lectura y la escritura y la autodirección, 2) Las habilidades sociales se relacionan con la responsabilidad, el cumplimiento de las normas y las leyes, la ingenuidad y el grado de competencia en las relaciones interpersonales. Y 3) Las habilidades de tipo práctico, incluyen actividades de autocuidado personal e instrumental como asearse, tomar medicamentos, vestirse, hacer la comida, comer, utilizar el teléfono, gestionar el dinero y utilizar los medios de transporte, así como las destrezas de tipo profesional y el mantenimiento de un entorno seguro (p.5).

#### **5.10.1 Habilidades prácticas**

En esta categoría están incluidas tanto las habilidades de autocuidado, vida en el hogar y en la escuela como la utilización de los recursos comunitarios, salud y seguridad, y empleo. Para tal fin retomaremos la construcción realizada por Harrison & Oakland (2013).

- Utilización de los recursos comunitarios: Uso de los recursos de la comunidad como comprar, desplazarse por el barrio y otras habilidades que se manifiestan en este contexto.
- Vida en el hogar / Vida en la escuela: Habilidades para el cuidado del hogar (ejemplares Infantil-Padres, Escolar-Padres y Adultos) o de la escuela (ejemplares Infantil-Profesores y Escolar-Profesores), como ordenar,

**Facultad de Educación**

limpiar, reparar y cuidar de los objetos.

- **Salud y seguridad:** Habilidades relacionadas con el mantenimiento de un adecuado estado de salud como respetar las normas de seguridad, usar medicinas y mostrar precaución.
- **Autocuidado:** Actividades relacionadas con la alimentación, el vestido y la higiene, así como otras actividades de cuidado personal.
- **Empleo:** habilidades funcionales que son importantes para rendir con éxito en el trabajo, incluyendo la realización de las tareas encomendadas y el cumplimiento de los horarios y de las instrucciones. (p.63).

**5.10.2 Habilidades sociales**

“La inteligencia social se refiere a la habilidad para comprender las expectativas sociales y la conducta de otras personas, así como para juzgar apropiadamente como conducirse en situaciones sociales” (Verdugo, 2005, p. 688).

Para describir las habilidades que hacen parte de este apartado, retomaremos nuevamente a Harrison & Oakland (2013).

- **Ocio:** Participación en actividades recreativas o de juego, cumplimiento de las reglas del juego y planificación del ocio y de otras actividades lúdicas.
- **Social:** Interaccionar socialmente, llevarse bien con otros, hacer amistades

**Facultad de Educación**

y mantenerlas, mostrar buenas costumbres y comunicar las propias emociones. (p.62).

### **5.10.3 Habilidades conceptuales**

El dominio conceptual se encuentra asociado a las habilidades adaptativas comunicación, habilidades académicas funcionales y autodirección. Para definir o describir las habilidades conceptuales en este apartado, retomaremos los siguientes autores: Harrison & Oakland (2013).

- **Comunicación:** Hablar, escuchar, entablar una conversación y proporcionar una respuesta.
- **Habilidades (pre)académicas funcionales:** Habilidades académicas funcionales (ejemplares Escolar-Padres, Escolar-Profesores y Adultos) o habilidades preacadémicas funcionales (ejemplares Infantil-Padres e Infantil-Profesores) relacionadas con la lectura, la escritura, las matemáticas y otras áreas necesarias para un funcionamiento diario independiente.
- **Autodirección:** Realización de tareas, cumplimiento de los plazos y de las limitaciones temporales, seguimiento de instrucciones y otras actividades que implican responsabilidad y autocontrol (p.62).

## **5.11 Perspectiva teórica**

El proyecto de investigación se enmarcó en la perspectiva del desarrollo humano y las Capacidades y sus tres pilares: desarrollo humano vs identificación de capacidades básicas-

**Facultad de Educación**

satisfacción de necesidades vs oportunidades de desarrollo- oportunidad de elección vs libertad de elección de Martha Nussbaum.

De acuerdo con Nussbaum (2012) las capacidades se entienden como:

Son las respuestas a la pregunta: << ¿Qué es capaz de hacer y de ser esta persona?>>. Por decirlo de otro modo, son lo que Sen llama <<libertades sustanciales>>, un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar. Según una de las definiciones del concepto típicas de Sen, << la “capacidad” de una persona hace referencia a las combinaciones alternativas de funcionamientos que le resulta factible alcanzar. La capacidad viene hacer, por lo tanto, una especie de libertad: la libertad sustantiva de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamiento>>. Dicho de otro modo, no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico (p.40).

De otra parte, la misma autora, plantea diez capacidades esenciales que todo ser humano debe desarrollar:

1.Vida. Poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla.

2.Salud física. Poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada y un lugar apropiado para vivir.



**Facultad de Educación**

3. Integridad física. Poder desplazarse libremente de un lugar a otro; estar protegidos de los ataques violentos, incluidas las agresiones sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas

4. Sentidos, imaginación y pensamiento. Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo <<verdaderamente humano>>, un modo formado y cultivado por una educación adecuada que incluya (aunque ni mucho menos esté limitada a) la alfabetización y la formación matemática y científica básica (Nussbaum, 2012, p.53).

5. Emociones. Poder sentir apego por cosas y personas externas o nosotras y nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros y sentir duelo por su ausencia; en general, poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada.

6. Razón práctica. Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida.

7. Afiliación. a) Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otro u otra. b) disponer de las bases sociales necesarias para que no sintamos humillación y si respeto por nosotros mismos; que se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás.

8. Otras especies. Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.

9. Juego. Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.

10. Control sobre el propio entorno. a) Político. Poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política y a la

**Facultad de Educación**

protección de la libertad y de asociación. b) Material. Poder poseer propiedades (tanto muebles como inmuebles) y ostentar derechos de propiedad en igualdad de condiciones con las demás personas; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás; estar protegido legalmente frente a registros y detenciones que no cuenten con la debida autorización judicial. En el entorno laboral, ser capaces de trabajar como seres humanos ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y positivas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores y trabajadoras (Nussbaum, 2012, p. 54-55).

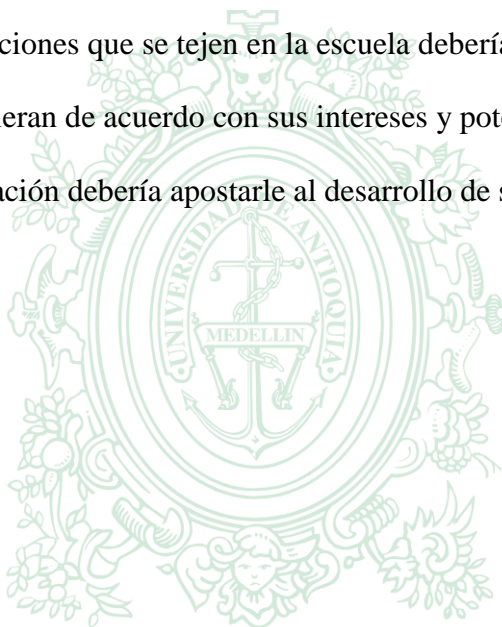
A nuestro juicio la educación, y particularmente el sistema educativo colombiano debería ocuparse del desarrollo humano de todas las personas, independientemente de su condición física, o mental, para favorecer su participación e inclusión en las diferentes esferas de la vida social. Particularmente Nussbaum 2012 plantea que:

La importancia de la educación ha sido un elemento central del enfoque de las capacidades desde sus comienzos. La educación (en las escuelas, en la familia o en los programas de desarrollo tanto para niños como para adultos gestionados por organizaciones no gubernamentales) forma las aptitudes ya existentes en las personas y las transforma en capacidades internas desarrolladas de muchas clases (p. 181).

En todo sentido, la educación debería ofrecer a las personas mejores oportunidades de participación en la sociedad, posibilidad de formarse desde diversos contextos, para tener la posibilidad de elegir y realizarse como personas y ciudadanos.

**Facultad de Educación**

Más allá de garantizar el cumplimiento de un perfil de acuerdo con los estándares de competencias sugeridos por el Ministerio de Educación Nacional, los niveles de educación básica, media y superior deberían centrar sus currículos en una perspectiva que garantice el desarrollo humano de la diversidad de personas que asisten a la escuela. En tal sentido, los currículos deberían ser pensados desde el diseño universal del aprendizaje, los contenidos deberían ofrecer oportunidades para desarrollar las capacidades de los sujetos en diversos ámbitos de la vida, y las relaciones que se tejen en la escuela deberían propiciar oportunidades para que los estudiantes eligieran de acuerdo con sus intereses y potencialidades, Es decir, la escuela y en esencia la educación debería apostarle al desarrollo de seres humanos y ciudadanos.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## 6 Metodología

Esta investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, correspondiente al enfoque de la investigación cualitativa que de acuerdo con Baptista, Fernández y Hernández (2010) se define como:

La investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (p.364).

Con el propósito de lograr los objetivos planteados en la investigación se propuso un estudio de caso. Según Moreira (2000) “el estudio de caso encaja en una tradición holística de investigación según la cual las características de una parte son determinadas grandemente por el todo al cual pertenece” (p.10). Particularmente se eligió para este proyecto un estudio de caso de corte etnográfico, definido como “el estudio profundo de una entidad singular generalmente a través de observación participante y entrevista” (p.11).

La investigación se realizó con los jóvenes pertenecientes al programa educativo UIncluye, este se desarrolla en el contexto de una investigación financiada por Colciencias, donde

### **Facultad de Educación**

participan el Comité de Rehabilitación y la Universidad de Antioquia, a través del grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Facultad de Educación en compañía del grupo Rehabilitación en Salud de la Facultad de Medicina. UIncluye pretende disminuir las barreras para la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en el contexto educativo, social y ocupacional con el fin de promover su vinculación a la educación superior.

Los estudiantes que participaron en este proyecto fueron veinte jóvenes entre 18- 26 años con discapacidad intelectual diagnosticada. Todos finalizaron el grado noveno como mínimo, y 15 lograron terminaron la educación media. Por lo tanto, En este estudio solo participaron 11 jóvenes, los cuales obtuvieron el título de bachilleres. Los participantes de la investigación tuvieron el papel de interlocutores, ya que a partir de sus experiencias brindaron aportes significativos a nuestra investigación con fines académicos.

A los 11 jóvenes seleccionados del programa educativo UIncluye se les aplicó la técnica de grupo focal, que se desarrolló por dos subgrupos en 2 sesiones de 2 horas cada una. Esta técnica permitió identificar a través de la conversación con los jóvenes, las estrategias de enseñanza que utilizaron los docentes en la educación media para apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el contexto de la inclusión. Este diálogo se realizó a partir de un cuestionario abierto.

La técnica de la encuesta se les aplicó a los maestros integradores de educación media de las instituciones educativas de donde egresaron los jóvenes, se seleccionaron dos maestros por institución, estas fueron: Rodrigo Correa Palacios, Alcaravanes, Gonzalo Restrepo Jaramillo, Maestro Arenas y Héctor Abad Gómez. La información que brindaron los maestros permitió estar más cerca de la realidad que se vive en las instituciones y tener una comprensión más

### **Facultad de Educación**

amplia de cómo se están llevando a cabo los procesos de inclusión en el nivel de educación media para consolidar la articulación con la educación superior.

Así mismo, se empleó la técnica de revisión documental a los documentos que brindaron más información en relación con las exigencias que el sistema educativo colombiano les hace a los jóvenes en el grado 10° y 11° para garantizar un perfil de egreso que les posibilite el acceso al siguiente nivel, el de la educación superior. Los documentos fueron: Los cuatro pilares de la educación en el libro la educación encierra un tesoro de Jaques Delors (1994), Estándares de Competencia para el grado 10° y 11° en las áreas de matemática y lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006), Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para grado 10° y 11° en las áreas de matemáticas y lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016) y el sistema de evaluación de la conducta adaptativa (ABAS II) de Thomas Oakland y Patti L. Harrison (2013), lo que permitió evidenciar que tanta correspondencia existe entre los indicadores del sistema de evaluación de la conducta adaptativa ABAS, con el que usualmente se evalúa el desempeño conceptual, social, y práctico de los jóvenes con discapacidad intelectual y los indicadores que plantean los documentos ministeriales para los jóvenes que culminan el grado 11°.

#### **6.1 Técnicas de recolección de la información.**

En este estudio se utilizaron tres técnicas de recolección de información: La revisión documental a los textos ministeriales de educación, el grupo focal que se llevó a cabo con los 11 jóvenes del programa educativo UIncluye y la encuesta que se les aplicó a los 10 maestros integradores de las instituciones educativas seleccionadas.

### **Facultad de Educación**

Para identificar y analizar las correspondencias entre el perfil de habilidades conceptuales, prácticas y sociales de los jóvenes del Programa se utilizó el Sistema de evaluación de la conducta adaptativa ABAS, instrumento con el que se evaluó a los jóvenes en el momento en el que ingresaron al programa UIncluye, y el perfil de egreso que propone el MEN para los estudiantes de grado once. Para ello, se utilizó la técnica de revisión documental, es decir, que se revisaron detalladamente los documentos: Los cuatro pilares de la educación en el libro la educación encierra un tesoro de Jaques Delors (1994), Estándares de Competencia para los grados 10° y 11° en las áreas de matemáticas y lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para los grados 10° y 11° en las áreas de matemáticas y lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016), y el sistema de evaluación de la conducta adaptativa (ABAS II) de Thomas Oakland y Patti L. Harrison (2013). Esta revisión permitió evidenciar que tanta correspondencia existe entre los indicadores del Sistema de evaluación de la conducta adaptativa ABAS, con el instrumento que usualmente se evalúa el desempeño conceptual, social y práctico de los jóvenes con discapacidad intelectual y los indicadores que plantean los documentos ministeriales para los jóvenes que culminan el grado 11°. De allí se realizó un perfil de egreso del grado 11° para los jóvenes con discapacidad intelectual, que puede orientar el trabajo de los maestros integradores en la etapa de la educación media, y contribuir a que estos jóvenes tengan mayores posibilidades de acceso a la educación superior.

De acuerdo con Valencia (2012) La revisión documental:

Permite identificar las investigaciones elaboradas con anterioridad, las autorías y sus discusiones; delinear el objeto de estudio; construir premisas de partida; consolidar autores para

**Facultad de Educación**

elaborar una base teórica; hacer relaciones entre trabajos; rastrear preguntas y objetivos de investigación; observar las estéticas de los procedimientos (metodologías de abordaje); establecer semejanzas y diferencias entre los trabajos y las ideas del investigador; categorizar experiencias; distinguir los elementos más abordados con sus esquemas observacionales; y precisar ámbitos no explorados (p.2-3).

Para el análisis de la información derivada de la revisión documental se propusieron las siguientes categorías:

- Título, Autor, Año, Referencia, Palabras claves, Descripción, Fuentes, Contenidos, Descripción textual de los conceptos (citación).
- Grupo estudiantil al que se dirige el documento.
- Lenguaje en el que se expresa el documento (términos o conceptos utilizados).
- Competencias o habilidades que se deben potencializar en la educación media descritos en los documentos.
- Análisis de la denominación de los aspectos que debe reunir un egresado del nivel de educación media de carácter ético, académico, profesional.

Para la realización de la revisión documental cada integrante del grupo se hizo responsable de un documento el cual tuvo que leer, analizar y realizar la reseña correspondiente. Ver Anexo No 1. Reseña Investigativa Revisión documental. Después se integraron todos los resultados de las reseñas en una matriz de codificación. Ver Anexo No 2. Matriz de codificación revisión documental, para analizar las correspondencias y divergencias entre las exigencias que hacen los documentos ministeriales a los jóvenes del grado 11º, y el ABAS II a los jóvenes con



**Facultad de Educación**

discapacidad intelectual para concluir sobre el perfil que deben tener los jóvenes con discapacidad intelectual para ingresar a la universidad.

Tabla 1 *Revisión documental*

Análisis Documental	
Propósito	Se conoció e identificó las similitudes y diferencias entre los documentos Los cuatro pilares de la educación en el libro la educación encierra un tesoro Jaques Delors (1994), Estándares de Competencia para el grado 10° y 11° en las áreas de matemática y lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006), Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para grado 10° y 11° en las áreas de matemáticas y lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016) y el sistema de evaluación de la conducta adaptativa (ABAS II) de Thomas Oakland y Patti L. Harrison (2013)
Categorías de Análisis	<p>Categorías de análisis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Título, Autor, Año, Referencia, Palabras claves, Descripción, Fuentes, Contenidos, Descripción textual de los conceptos (citación),</li> <li>✓ Grupo estudiantil al que se dirige el documento</li> <li>✓ lenguaje en el que se expresa el documento (termino o conceptos utilizados)</li> <li>✓ competencias o habilidades que se deben potencializar en la educación media descritos por los documentos,</li> <li>✓ Análisis de la denominación de los aspectos que debe reunir un egresado del nivel de educación media de carácter ético, académico, profesional y social.</li> </ul>
Documentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Los cuatro pilares de la educación en el libro la educación encierra un tesoro Jaques Delors (1994)</li> <li>✓ Estándares de Competencia para el grado 10° y 11° en las áreas de matemática y lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006),</li> <li>✓ Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para grado 10° y 11° en las áreas de matemáticas y lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016)</li> <li>✓ Sistema de evaluación de la conducta adaptativa (ABAS II) de Thomas Oakland y Patti L. Harrison (2013)</li> </ul>
Registro de Información	La información obtenida a través del análisis de documentos se describió en una reseña que incluyó cada una de las categorías de análisis, para después unir las en una matriz de codificación.
Resultado	Se analizaron las correspondencias y divergencias entre las exigencias que hace los documentos ministeriales a los jóvenes del grado 11° y el ABAS II a los jóvenes con discapacidad intelectual para concluir sobre el perfil que deben tener los jóvenes con discapacidad intelectual para ingresar a la universidad.
Procedimiento	Para la realización de la revisión documental cada integrante del grupo se hizo responsable de un documento el cual tuvo que leer, analizar y realizar la reseña correspondiente, para después unir las en una matriz de codificación.

La tabla 1 muestra el proceso que se realizó con la técnica de la revisión documental. Elaboración propia.

De otra parte, se implementó la técnica del grupo focal que se les aplicó a 11 jóvenes participantes del programa educativo UIncluye, que hubiesen terminado la educación media, con el fin de recolectar información que permitiera tener insumos para formular un conjunto de orientaciones didácticas para los docentes de la educación media, que estimulen el desarrollo de las habilidades conceptuales, prácticas y sociales, y retomen los estándares de competencias básicos del grado 10 y 11° que requieren los jóvenes con discapacidad intelectual para el ingreso a la universidad.

La técnica del Grupo focal la entendimos como:

Es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Kitzinger (2012), lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información (Hamui & Varela, 2012, p. 56).

Esta técnica permitió identificar a través de la conversación con los jóvenes del programa U Incluye las estrategias de enseñanza que utilizaron los docentes en la educación media para apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el contexto de la inclusión. Este diálogo se realizó a partir de un cuestionario abierto Ver Anexo No 3. Cuestionario abierto grupo focal jóvenes, el cual se organizó con base en las siguientes categorías:

- Metodología y estrategias de enseñanza
- Evaluación para el aprendizaje
- Ambiente escolar
- Acompañamiento
- Sistemas de apoyo

En esta investigación y en el grupo focal se entendieron las estrategias de enseñanza como:

Las estrategias, en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto supone que las técnicas puedan considerarse elementos subordinados a la utilización de estrategias; también los métodos son procedimientos susceptibles de formar parte de una estrategia. Es decir, la estrategia se considera como una guía

**Facultad de Educación**

de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar (Monereo, 1999, p.11-12).

Así mismo, el concepto de metodología se entendió como: “La ciencia que nos enseña a dirigir determinado proceso de manera eficiente y eficaz para alcanzar los resultados deseados y tiene como objetivo darnos la estrategia a seguir en el proceso” (Cortes & Iglesias, 2004, p.8).

Además de la definición de metodologías y estrategias de enseñanza, consideramos que es importante definir el concepto de evaluación, ambiente escolar, acompañamiento y sistemas de apoyo que se entendieron como:

De acuerdo con Díaz (2005) hay dos tipos de evaluación, la evaluación centrada en el desempeño y la evaluación auténtica las cuales definen como:

Evaluación centrada en el desempeño que demanda a los estudiantes demostrar que poseen ciertas conductas o habilidades en situaciones de prueba ex profeso. La evaluación auténtica va un paso más allá en el sentido de que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real (p.2).

Por su parte la Unesco (2013) define el clima escolar como:

El clima escolar, sin embargo, suele ser reflejo de las capacidades instaladas en las escuelas. Así, puede suponerse que una escuela con buen clima escolar es una organización profesional donde existe colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por los otros.

**Facultad de Educación**

Una convivencia escolar positiva entre estudiantes, así como entre profesores y alumnos se relaciona positivamente con el logro académico. Un entorno de sana convivencia refleja un clima escolar positivo (p.5).

Por su parte, Iglesias (2008) define el ambiente escolar como:

“Un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida. Es por eso que decimos que el ambiente «habla», nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes” (p.52).

La misma autora plantea que dentro de la definición de ambiente escolar es importante resaltar cuatro dimensiones:

**Dimensión física.** Hace referencia al aspecto material del ambiente. Es el espacio físico (el centro, el aula y los espacios anexos, etc.) y sus condiciones estructurales (dimensión, tipo de suelo, ventanas, etc.). También comprende los objetos del espacio (materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc.) y su organización (distintos modos de distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio).

**Dimensión funcional.** Está relacionada con el modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividad para la que están destinados. En cuanto al modo de utilización, los espacios pueden ser usados por el niño autónomamente o bajo la dirección del docente. La

### **Facultad de Educación**

polivalencia hace referencia a las distintas funciones que puede asumir un mismo espacio físico (por ejemplo, la alfombra es el lugar de encuentro y comunicación durante la asamblea y más tarde es el rincón de las construcciones). Por último, atendiendo al tipo de actividades que los niños pueden realizar en un determinado espacio físico, este adquiere una u otra dimensión funcional. Así, hablamos de rincón de las construcciones, del juego simbólico, de la música, de la biblioteca, etcétera.

Dimensión temporal. Está vinculada a la organización del tiempo y, por lo tanto, a los momentos en que los espacios van a ser utilizados. El tiempo de las distintas actividades está necesariamente ligado al espacio en que se realiza cada una de ellas: el tiempo de jugar en los rincones, de comunicarse con los demás en la asamblea, del cuento, el tiempo del comedor, del recreo, del trabajo individual o en pequeños grupos, etc., o también el tiempo de la actividad libre y autónoma y el tiempo de la actividad planificada y dirigida (p. 53).

Dimensión relacional. Está referida a las distintas relaciones que se establecen dentro del aula y tienen que ver con aspectos vinculados a los distintos modos de acceder a los espacios (libremente o por orden del maestro, etc.), las normas y el modo en que se establecen (impuestas por el docente o consensuadas en el grupo), los distintos agrupamientos en la realización de las actividades, la participación del maestro en los distintos espacios y en las actividades que realizan los niños (sugiere, estimula, observa, dirige, impone, no participa, etc.) (p.54).

Por otro lado, también es importante definir el concepto de acompañamiento, el cual se entendió como:

**Facultad de Educación**

Estrategia de mediación pedagógica que permite mejorar los vínculos entre estudiante y favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se abordan, en este sentido, el acompañamiento, la cercanía y la mediación desde una perspectiva de la complejidad y la incertidumbre. El acompañamiento debe estar vinculado como una acción humanizante y de reconocimiento del estudiante que lo impulsa a aprender desde su propia naturaleza y esencia, el deseo de descubrir. El acompañamiento engloba una intención pedagógica que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y se concluye que el acompañamiento y la cercanía se constituyen en mediaciones que ayudan a fluir el proceso de enseñanza y aprendizaje (Puerta, 2016, p. 2)

Para lograr un acompañamiento efectivo en el contexto escolar se debe tener en cuenta el sistema de apoyos que según Verdugo (2005) se define como:

Los apoyos se definen como todos aquellos recursos y estrategias que promueven los intereses y las << causas >> de individuos con o sin discapacidades; que les capacitan para acceder a recursos, información y relaciones en entornos de trabajo y de vida integrados, y que incrementan su interdependencia /independencia, productividad, integración en la comunidad y satisfacción (p.547).

Los apoyos pueden provenir de diferentes fuentes, ya sea uno mismo (habilidades, competencias, información), otros (familia, amigos, compañeros), la tecnología (p.ej., ayudas técnicas), o los servicios (p.ej., de habilitación). Su intensidad y duración puede variar en función

**Facultad de Educación**

de las personas, situaciones y momentos vitales. Deben abarcar todas las posibles facetas de la vida de la persona (hogar, trabajo, comunidad y salud, entre otras). (p.547).

Según la intensidad y la duración, los apoyos pueden ser de cuatro tipos:

**Intermitente**

Apoyo << cuando sea necesario. Se caracteriza por su naturaleza episódica. Así, la persona no siempre necesita el (los) apoyo (s), o requiere apoyo de corta duración durante momentos de transición en el ciclo vital (ej. pérdida de trabajo o agudización de una crisis médica). Los apoyos intermitentes pueden ser, cuando se proporcionen, de alta o de baja intensidad.

**Limitado**

Apoyos intensivos caracterizados por su consistencia temporal, por tiempo limitado, pero no intermitente. Pueden requerir un menor número de profesionales y menos costos que otros niveles de apoyo más intensivos (p.ej., entrenamiento laboral por tiempo limitado o apoyos transitorios durante el periodo de transición de la escuela a la vida adulta).

**Extenso**

Apoyos caracterizados por una implicación regular (ej., diaria) en, al menos, algunos entornos (tales como el hogar o el trabajo) y sin limitación temporal (ej., apoyo a largo plazo y apoyo en el hogar a largo plazo).

**Generalizado**

Apoyos caracterizados por su constancia, elevada intensidad; proporcionada en distintos entornos, con posibilidad de mantenerlo durante toda la vida. Estos apoyos generalizados suelen

**Facultad de Educación**

requerir más personal y mayor intrusión que los apoyos extensos o los de tiempo limitado (p.535).

El grupo focal se realizó durante dos días en la semana, cada día se realizaron 2 sesiones con una duración de 2 horas. Se dividió el grupo de 11 estudiantes en 2 subgrupos. Cada grupo trabajó las categorías correspondientes a: Metodología y estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, para abordar al día siguiente las demás categorías propuestas: ambiente escolar, acompañamiento y sistemas de apoyo, lo cual permitió la participación de todos los estudiantes en las 5 categorías.

Se les entregó a los 11 estudiantes un consentimiento informado una semana antes de la aplicación del grupo focal, con el fin de realizar una lectura juiciosa del mismo y resolver dudas e inquietudes a los jóvenes participantes, para que posteriormente fuera firmado, una vez los jóvenes reconocieron los propósitos del estudio y las condiciones de su participación.

El registro de información se hizo a través de grabación y transcripción de cada grupo focal y cuestionario abierto; Los participantes tuvieron la oportunidad de dar su consentimiento informado para la participación en el proceso Ver Anexo No 4. Consentimiento informado jóvenes con discapacidad intelectual.



Tabla 2 *Grupo focal*

Grupo Focal	
Propósito	Se identificó a través de la conversación con los jóvenes del programa UIncluye las estrategias de enseñanza que utilizaron los docentes en la educación media.
Categorías	Metodología y estrategias de enseñanza
	Evaluación para el aprendizaje
	Ambiente escolar
Sujetos	Acompañamiento
	Sistemas de apoyo
Regularidad	11 Jóvenes participantes del programa educativo UIncluye que hayan terminado la educación media
Registro De Información	Se realizó durante dos días en la semana, cada día se realizó 2 sesiones con una duración de 2 horas cada una
Resultado	Grabación y transcripción de cada grupo focal y cuestionario abierto
Procedimiento	Inventario de estrategias de enseñanza que refieren los jóvenes sobre lo que se utilizaron los maestros integradores en su proceso de aprendizaje.
Consentimiento Informado	Se dividió el grupo de 11 estudiantes en 2 subgrupos. Cada grupo trabajó las categorías correspondientes a: Metodología y estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, para abordar al día siguiente las demás categorías propuestas: ambiente escolar, acompañamiento y sistemas de apoyo, con el propósito de lograr la participación de todos los estudiantes en las 5 categorías
	Se realizó un formato en donde se les solicitó a los participantes la autorización para poderlos grabar en audio.

La tabla 2 muestra el proceso que se realizó con la técnica del grupo focal. Elaboración propia.

En esta indagación también se hizo necesario tener en cuenta las consideraciones y percepciones de los maestros integradores de educación media pertenecientes a las instituciones de donde egresaron los 11 jóvenes del programa educativo UIncluye. En este caso la encuesta fue la técnica que permitió identificar algunas metodologías y estrategias de enseñanza de los maestros integradores de educación media. Se entendió la encuesta como “procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz”. (Casas, Labrador & Campos, 2013, p. 143). La encuesta permitió obtener información para la construcción de un conjunto de orientaciones didácticas para los docentes integradores del aula regular de las instituciones educativas.

### Facultad de Educación

Para garantizar mayor coherencia en la información, en la encuesta que se les aplicó a los maestros integradores se incorporaron las mismas categorías abordadas con los jóvenes en el grupo focal.

Se realizaron unas llamadas sensibilizadoras a cada institución educativa, a través de las cuales se organizaron los encuentros para la entrega del consentimiento informado que fue leído y explicado por los estudiantes en formación, resolviendo dudas y preguntas que tuvieran los maestros, es decir, nos hicieron saber si estaban dispuestos o no a realizar la encuesta; y aclaramos que la encuesta era con fines educativos, aportando información sobre su trabajo con los estudiantes con discapacidad intelectual. En el siguiente momento, recibieron la visita de los estudiantes en formación, quienes hicieron entrega del cuestionario para que posteriormente fuera diligenciado por el docente. El cuestionario estuvo conformado por 5 preguntas por tópico para un total de 20 preguntas cerradas Ver Anexo No 6. Cuestionario cerrado para maestros integradores. Así mismo, se seleccionaron 5 instituciones de las cuales egresaron los 11 estudiantes pertenecientes al proyecto educativo UIncluye. Se seleccionaron dos (2) docentes integradores por institución para un total de 10 maestros. Estas instituciones fueron:

- Rodrigo Correa Palacios
- Alcaravanes
- Gonzalo Restrepo Jaramillo
- Maestro Arenas
- Héctor Abad Gómez

**Facultad de Educación**

Para la realización de la encuesta con sentido ético, se realizó la aplicación del consentimiento informado, donde se les informó a las instituciones y a los maestros los fines del estudio Ver Anexo No 7. Consentimiento informado maestros integradores.

**Tabla 3 Encuestas**

Encuesta	
Propósito	Se identifico algunas metodologías y estrategias de enseñanza de los maestros integradores de educación media. Metodología y estrategias de enseñanza
Categorías	Evaluación para el aprendizaje Ambiente escolar Acompañamiento Sistemas de apoyo
Sujetos	Maestros integradores del aula regular
Regularidad	Se realizaron unas llamadas sensibilizadoras donde se organizó un encuentro para la entrega de un consentimiento informado que fue leído y explicado por los estudiantes en formación resolviendo dudas y preguntas que tuvieron los maestros, es decir, nos hicieron saber si estaban dispuestos o no a realizar la encuesta, y se aclaró que la encuesta era con fines educativos, aportando información sobre su trabajo con los estudiantes con discapacidad intelectual y luego recibieron la visita de los estudiantes en formación quienes hicieron entrega de la encuesta para que posteriormente fuera diligenciada por el docente.
Registro De Información	Cuestionario conformado por : 5 preguntas por tópico para un total de 20 preguntas cerradas
Resultado	Conjunto de orientaciones y estrategias didácticas que utilizan los docentes integradores de educación media con jóvenes que presentan discapacidad intelectual Se seleccionaron las 5 instituciones de las cuales egresaron los 11 estudiantes pertenecientes al proyecto educativo Uninluye elegidos para aplicarles el grupo focal . Se escogieron 2 docentes integradores por institución para un total de 10 maestros. Estas instituciones fueron :
Procedimiento	Rodrigo Correa Palacios Alcaravanes Gonzalo Restrepo Jaramillo Maestro Arenas Héctor Abad Gómez
Consentimiento Informado:	Se realizo un formato donde se le informó a las instituciones y a los maestros los fines por los que se aplico la encuesta

La tabla 3 muestra el proceso que se realizó con la técnica de la encuesta. Elaboración propia.

## 6.2 Instrumentos de recolección de información

### 6.2.1 Revisión documental

Para consignar la información derivada de la revisión documental se utilizó la reseña investigativa por documento, para después unir las en una matriz de codificación que permitiera el análisis por categorías evidenciando las convergencias y divergencias entre los documentos.

### **Facultad de Educación**

Esta reseña y matriz de codificación se realizó con los documentos Los cuatro pilares de la educación en el libro la educación encierra un tesoro de Jaques Delors (1994), Estándares de Competencia para el grado 10° y 11° en las áreas de matemáticas y lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006), Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para los grados 10° y 11° en las áreas de matemáticas y lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016) y el sistema de evaluación de la conducta adaptativa (ABAS II) Thomas Oakland y Patti L. Harrison (2013) y recopilaron los siguientes aspectos:

1. Título, autor, año, referencias, palabras claves, descripción, fuentes, contenidos, y descripción textual de los conceptos (citación)
2. Grupo estudiantil al que se dirige el documento
3. Lenguaje en el que se expresa el documento (término o conceptos utilizados)
4. Competencias o habilidades que se deben potencializar en la educación media descritos por los documentos
5. Análisis de la denominación de los aspectos que debe reunir un egresado del nivel de educación media de carácter ético, académico, profesional.

#### **6.2.2 Grupo focal**

Para realizar y consignar la información derivada del grupo focal se utilizó el instrumento del cuestionario abierto, el cual abordó los siguientes aspectos con los jóvenes: metodología y estrategias de enseñanza, evaluación para el aprendizaje, ambiente escolar, acompañamiento, sistemas de apoyo y contuvo un conjunto de preguntas para cada aspecto. Ver Anexo No 3. Cuestionario abierto grupo focal jóvenes.

### **6.2.3 Encuestas**

Para realizar y consignar la información derivada de la encuesta se utilizó el instrumento del cuestionario cerrado:

El objetivo del cuestionario fue conocer las metodologías y estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes integradores con los estudiantes que presentan discapacidad intelectual y están incluidos en el aula regular.

Las respuestas a este cuestionario sirvieron para la creación de un conjunto de orientaciones en educación superior inclusiva

El cuestionario está organizado en cinco apartados: metodología y estrategias de enseñanza, evaluación para el aprendizaje, ambiente escolar, acompañamiento y sistemas de apoyo. Ver Anexo No 6. *Cuestionario cerrado para maestros integradores*

### **6.3 Análisis de la información**

En este proyecto se utilizó la técnica de la triangulación para el análisis de la información. La cual es entendida por Cisterna (2005), como:

La acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza, una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información.

(p.68)

El proceso que se llevó a cabo para el análisis de la información de la técnica de la revisión documental fue la construcción de una reseña investigativa la cual tuvo las siguientes categorías:

1. Datos generales (Título, autor, año, referencias, palabras claves, descripción, fuentes, contenidos y descripción textual de los conceptos),
2. Grupo estudiantil al que se dirige el documento,
3. Lenguaje en el que se expresa el documento,
4. Competencias o habilidades que se deben potencializar en la educación media descritos por los documentos y
5. Análisis de la denominación de los aspectos que debe reunir un egresado del nivel de educación media de carácter ético, académico, profesional.

Ver Anexo No 1. Reseña investigativa revisión documental, esta técnica se aplicó con los documentos: Los cuatro pilares de la educación en el libro la educación encierra un tesoro de Jaques Delors (1994), Estándares de Competencia para los grados 10° y 11° en las áreas de matemáticas y lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006), Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para los grados 10° y 11° en las áreas de matemáticas y lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016) y el sistema de evaluación de la conducta adaptativa (ABAS II) Thomas Oakland y Patti L. Harrison (2013). A partir de la reseña investigativa se realizó una síntesis de cada categoría por documento en una matriz de codificación. Ver Anexo No 2. Matriz de codificación análisis documental, teniendo en cuenta elementos fundamentales de los documentos. lo que permitió evidenciar que tanta correspondencia existía entre los indicadores del sistema de evaluación de la conducta adaptativa ABAS, con el que usualmente se evalúa el desempeño conceptual, social, y práctico de los jóvenes con discapacidad intelectual y los indicadores que plantean los documentos ministeriales para los jóvenes que culminan el grado 11°. De allí se derivó un perfil de egreso del grado 11° para los jóvenes con discapacidad intelectual.

### **Facultad de Educación**

Para el análisis de la información derivada del grupo focal fue un análisis cualitativo utilizando el software ATLAS TI (versión 8). Para esto el primer paso fue las transcripciones del grupo focal, luego un proceso de lectura a través del cual se identificaron los fragmentos de texto que fueran relevantes según el interés de las preguntas. Este proceso permitió crear una matriz de categorización axial y emergente. Ver Anexo No 5. Matriz de codificación grupo focal. Después de ello, se procedió a nombrar las categorías de forma alfanumérica según su preponderancia, luego se procedió a relacionar las citas con la codificación alfanumérica. Todo el proceso fue desarrollándose teniendo en cuenta los objetivos del proyecto en cada respuesta o respuestas recurrentes y la información relevante relacionada con cada categoría. Finalmente se generaron familias de códigos donde se agruparon las subcategorías dentro de las grandes categorías y así se pudieron realizar árboles de relaciones en las categorías y las citas para contrastar y describir estas relaciones. Como resultado del grupo focal se derivó un inventario de estrategias de enseñanza referidas por los jóvenes según su proceso de aprendizaje, que sirvió para formular la propuesta que resultó de este proceso investigativo.

Se realizó una matriz donde se ubicaron primero los datos de los encuestados, con los cuales hicimos una categorización de los maestros integradores, por otro lado, se realizó una matriz con las respuestas en donde se ubicaron las categorías con las opciones de respuestas para identificar las prácticas de enseñanza relevantes y no relevantes de los maestros integradores en la educación media con los estudiantes con discapacidad intelectual. Ver Anexo No 8. Matriz encuesta. La información que se obtuvo a partir de este cuestionario sirvió de insumo para la construcción de orientaciones y estrategias didácticas para apoyar el proceso de preparación del joven con discapacidad intelectual para la eventual vinculación a la universidad.

### **6.3.1 Revisión documental**

La revisión documental se realizó utilizando la reseña investigativa por documento. Se analizaron los siguientes documentos: *Los cuatro pilares de la educación en el libro la educación encierra un tesoro de Jaques Delors (1994)*, *Estándares de Competencia para los grados 10° y 11° en las áreas de matemáticas y lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006)*, *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para los grados 10° y 11° en las áreas de matemáticas y lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016)* y *el sistema de evaluación de la conducta adaptativa (ABAS II) Thomas Oakland y Patti L. Harrison (2013)*.

El grupo investigador definió unas categorías previas para la realización de la reseña con el fin de conocer las convergencias y divergencias entre el perfil de egreso que exigen los documentos ministeriales y el ABAS II para estudiantes con discapacidad intelectual en la educación media. A partir de la reseña investigativa se realizó una síntesis de cada categoría por documento en una matriz de codificación teniendo en cuenta los elementos fundamentales de los documentos.

En la categoría de datos generales donde se consignan los aspectos de forma y organización de cada documento, es posible identificar la participación de organismos nacionales e internacionales en la formulación de estos criterios. Se evidenció que, los documentos de los estándares de competencia, los derechos básicos de aprendizaje y el ABAS II fueron creados entre 2000 y 2016, lo que quiere decir que estos documentos son más actuales y tienen en cuenta las necesidades individuales y grupales tanto del estudiantado, como del contexto y retoman decretos y políticas actualizadas que promueven el desarrollo de las habilidades y competencias en el marco de la educación media, mientras que el documento los cuatro pilares de la educación es de la década de los 90. Sin embargo, tiene mucho en común con los documentos actuales, ya



**Facultad de Educación**

que retoma aspectos que más adelante emergen en los otros documentos, aspectos como la formación integral, el conocimiento teórico y la aplicación de dicho conocimiento. Al analizar los datos generales de todos los documentos se encontró que estos se ocupan de definir un perfil que integre habilidades que les permitan a los estudiantes, al terminar la educación media, el ingreso a la educación superior. En este sentido todos los documentos tienen una línea común, se orientan a habilidades o competencias, aunque la terminología y el énfasis varía. Por ejemplo, el ABAS II, plantea el desarrollo integral el desarrollo integral en los dominios de la conducta adaptativa. Este documento también se utiliza como instrumento para evaluar la conducta adaptativa en las personas con discapacidad intelectual, no obstante, puede ser utilizado para diseñar planes de acción orientados al desarrollo de las habilidades. Esta propuesta debe ser articulada con los estándares de competencia y derechos básicos de aprendizaje para lograr una verdadera educación inclusiva, y facilitar el ingreso de las personas con discapacidad intelectual a la educación superior.

**Facultad de Educación**

Tabla 4 *Datos generales revisión documental*

Documentos	Sistema de evaluación de la conducta adaptativa (ABAS II)	Los cuatro pilares de la educación en el libro la educación encierra un tesoro	Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para grado 10° y 11° en las áreas de matemáticas y lenguaje	Estándares de Competencia para el grado 10° y 11° en las áreas de matemática y lenguaje
Categoría: Datos generales	Thomas Oakland y Patti L. Harrison 2013 es un instrumento en el cual se evalúa la conducta adaptativa desde el nacimiento hasta los 89 años, tiene como objetivo brindar una evaluación completa en cuanto a las habilidades diarias de las personas con respecto a diferentes áreas o contextos para determinar la capacidad de desenvolverse sin que sea supervisado o se establezca necesario la ayuda de otras personas para poder efectuar la actividad a realizar. Este instrumento evalúa áreas de Comunicación, Utilización de los recursos comunitarios, Habilidades académicas funcionales, Vida en el hogar como en la escuela, Salud, seguridad, Ocio, Autocuidado, Autodirección, Social, Motora y Empleo.	Delors, Jacques. 1996 Es un informe a la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (Francia), quien fue ministro de economía y hacienda, también fue presidente de la Comisión Europea en los periodos comprendidos entre 1985 y 1995; en compañía de otros catorce académicos de diversas áreas del conocimiento y con diferentes profesiones aportaron significativamente a la consolidación de este informe. Allí se plantean aportes valiosos a la educación y las nuevas dinámicas de globalización que tienen impacto en la educación, en este sentido proponen cuatro (4) pilares que deberían orientar las acciones educativas: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; se espera que estos pilares les permitan a los estudiantes adquirir competencias en términos de aprendizajes y capacidades prácticas para vivir en sociedad	Los derechos básicos de aprendizaje en su versión dos (V.2) es una apuesta a la educación desde el Ministerio de Educación Nacional basado en las premisas de considerar a la educación como un derecho fundamental y social que debe de ser garantizado para todas las personas, en este sentido se pretende que los estudiantes desde transición hasta once adquieran habilidades, valores y conocimientos que sirvan para su desarrollo a lo largo de su paso por el sistema educativo y que los formen como seres integrales, en áreas del conocimiento como lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales	Ministerio de educación Nacional 2006 Son el trabajo del ministerio de educación y las facultades de educación del país, en donde con la participación de docentes de educación básica y media del país, como de maestros investigadores, de redes de maestros, asociaciones, organizaciones académicas, científicas, profesionales de varias secretarías de Educación, quienes participaron de manera comprometida en la concepción, formulación, validación y revisión detallada de los estándares. Estos se constituyen en un sentido amplio en habilidades de pensamiento que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad que se espera en su instancia por el sistema educativo.

La tabla 4 muestra los datos derivados de la categoría de datos generales en la revisión documental. Elaboración propia.

En la categoría de grupo estudiantil al que están dirigidos los documentos, se evidenció que los documentos ministeriales están dirigidos a la comunidad educativa, incluidos aquellos estudiantes con discapacidad, si retomamos el enfoque inclusivo. Sin embargo, es evidente que el proceso de creación de los documentos no refiere el desarrollo de habilidades para los estudiantes con discapacidad intelectual. De otra parte, se evidencia que el documento ABAS II puede ser aplicado a todo tipo de población, es decir con o sin discapacidad, a pesar de que no tiene orientaciones para la intervención, si proporciona un perfil de la conducta adaptativa.

**Facultad de Educación**

Tabla 5 Grupo estudiantil al que se dirige revisión documental

Documentos	Sistema de evaluación de la conducta adaptativa (ABAS II)	Los cuatro pilares de la educación en el libro la educación encierra un tesoro	Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para grado 10° y 11° en las áreas de matemáticas y lenguaje	Estándares de Competencia para el grado 10° y 11° en las áreas de matemática y lenguaje
Categoría de análisis: Grupo Estudiantil Al Que Se Dirige	No hace referencia a un grupo estudiantil, se dirige a personas desde el inicio de su ciclo de desarrollo hasta su finalización de habilidades que potencian un desarrollo en la persona (es decir desde el nacimiento a los 89 años) tiempo que se estima aproximadamente en donde se establece una mayor comprensión de las habilidades del ser humano es por esto que desde es ABAS II se concibe el desarrollo humano como el aprendizaje a lo largo del ciclo vital.	Comunidad Educativa en general, con el propósito de hacer un análisis del estado de la educación del Siglo XXI y lanzar algunas propuestas a escala mundial, esperando ofrecer una educación de calidad a niños, niñas y jóvenes.	El documento va dirigido a estudiantes de grado transición hasta el grado once de bachillerato. Los DBA explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo.	Estudiantes de primer grado escolar a once grados de la educación media. Los estándares son una herramienta en la cual viene trabajando el ministerio de educación nacional desde el 2002 a través de expertos educativos reconocidos.

La tabla 5 muestra los datos derivados de la categoría de grupo estudiantil al que se dirige en la revisión documental. Elaboración propia.

En la categoría de términos o conceptos utilizados, se encontró que en los documentos los estándares de competencia, los derechos básicos de aprendizaje y los cuatro pilares de la educación emplean un vocabulario más propositivo, se refieren a las capacidades como las acciones que se deben desarrollar para resolver problemas en diversos entornos. Es decir que la propuesta de estos documentos se traduce en competencias para alcanzar según los grados escolares, que posibilitan un perfil de egreso. Por su parte el ABAS II, a pesar de ser un instrumento diagnóstico, permite a los educadores diseñar un conjunto de apoyos que se orientan al mejoramiento de la calidad de vida de cada individuo, y se expresan en habilidades. Entre los documentos ministeriales y el ABAS II, es posible establecer una relación, en tanto todos se ocupan del desarrollo de habilidades de pensamiento y destrezas.

**Facultad de Educación**

 Tabla 6 *Términos o conceptos utilizados revisión documental*

Documentos	Sistema de evaluación de la conducta adaptativa (ABAS II)	Los cuatro pilares de la educación en el libro la educación encierra un tesoro	Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para grado 10° y 11° en las áreas de matemáticas y lenguaje	Estándares de Competencia para el grado 10° y 11° en las áreas de matemática y lenguaje
Categoría de análisis: Términos O Conceptos Utilizados	Conducta adaptativa definida como "Un conjunto de habilidades o destrezas necesario para que las personas se desenvuelvan a diario de forma eficaz en su hogar, en su trabajo, en su colegio o en la comunidad en la que viven. Habilidades y dominios de conducta adaptativa definidos por la AAMR (actual AAIDD) Comunicación Habilidades de pronunciación, utilización del vocabulario, lenguaje y escucha, Utilización de los recursos comunitarios Habilidades para desenvolverse adecuadamente en la comunidad Habilidades académicas funcionales Como (matemáticas, lectura, escritura...) para desenvolverse diariamente con independencia, incluyendo el decir la hora.	Aprender a conocer donde se plantea habilidades para aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento Aprender a hacer competencia que capacita al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo, Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes. Aprender a vivir juntos En donde se desarrolla la comprensión del otro Aprender a ser Donde se adquiere habilidades en el desarrollo global de cada persona.	Se organizan guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados.	Estándar como un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad, en su paso por la Educación Básica y Media.  Se constituyen en una guía para diseñar el currículo, plan de estudios, proyectos escolares y enseñanza en el aula.

La tabla 6 muestra los datos derivados de la categoría de términos y conceptos utilizados en la revisión documental. Elaboración propia.

En la categoría de competencia o habilidades que potencia cada documento se encontró que los documentos ministeriales retoman aspectos que también se observan en el ABAS II, tales como las habilidades de la conducta adaptativa (habilidades prácticas, sociales y conceptuales), las cuales son nombradas como capacidades y competencias en los documentos de Derechos básicos de aprendizaje, Estándares de competencia y los Cuatro pilares de la educación. En general todos los documentos buscan que el estudiante se sepa desenvolver en la escuela, en la comunidad y en su hogar, orientan el trabajo para la resolución de problemáticas que se dan en su vida cotidiana. Sin embargo, los resultados de esta investigación indican que los estudiantes con discapacidad intelectual que egresan de la educación media no cuentan con las habilidades descritas en los documentos, de igual manera se logró evidenciar que no es muy usual que los educadores que apoyan el proceso educativo de los jóvenes con discapacidad, apliquen el ABAS II como instrumento de trabajo didáctico, y mucho menos que establezcan una conexión con la

**Facultad de Educación**

propuesta de estándares y derechos básicos de aprendizaje. Por esta razón sería importante que el Ministerio de Educación articulara en sus orientaciones las habilidades propuestas por el ABAS II con los derechos básicos de aprendizaje y los estándares de competencia, para favorecer el logro del perfil de egreso de la educación media, y el eventual acceso a la educación superior.

Tabla 7 *Competencias o habilidades que potencia revisión documental*

Documentos	Sistema de evaluación de la conducta adaptativa (ABAS II)	Los cuatro pilares de la educación en el libro la educación encierra un tesoro	Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para grado 10° y 11° en las áreas de matemáticas y lenguaje	Estándares de Competencia para el grado 10° y 11° en las áreas de matemática y lenguaje
Categoría de análisis: Competencias O Habilidades Que Potencia	La conducta y las habilidades adaptativas importantes para la utilización de los recursos comunitarios. -Adquirir habilidades académicas funcionales Adquirir habilidades adaptativas de la vida en el hogar y en la escuela Contribuir a la salud y la seguridad como áreas de habilidad adaptativa. Generar el reconocimiento en el uso del tiempo de ocio. La estimulación de las habilidades de autocuidado. Propiciar el desarrollo de habilidades sociales	Aprendizajes teóricos y técnicos que constantemente están evolucionando. Capacidad de análisis y resolver de problemáticas en la vida cotidiana. Utilizar y transformar el conocimiento a lo largo de su vida. Reconocimiento de cada persona como un elemento generador de desarrollo. Búsqueda constante de conocimientos a lo largo de la vida, despertar el espíritu investigativo frente a los diferentes fenómenos que se presentan en la sociedad.	Para grado 11 en Matemáticas Utiliza las propiedades de los números (naturales, enteros, racionales y reales) y sus relaciones y operaciones para construir y comparar los distintos sistemas numéricos. Para el grado 11 en lenguaje Participa en escenarios académicos, políticos y culturales; asumiendo una posición crítica y propositiva frente a los discursos que le presentan los distintos medios de comunicación y otras fuentes de información Expresa, con sentido crítico, cómo se articulan los códigos verbales y no verbales en diversas manifestaciones humanas.	Enriquecer el desempeño social de estudiantes mediante el empleo de la lengua castellana en los diferentes contextos consolidar una tradición lectora en los estudiantes en donde aporten al desarrollo del gusto por la lectura. Permitir a los estudiantes expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno.

La tabla 7 muestra los datos derivados de la categoría de competencias o habilidades que potencia en la revisión documental. Elaboración propia.

Por último, en la categoría de perfil de egreso que plantea cada documento se evidenció que están orientados a mejorar la calidad de vida de los estudiantes, para que asuman nuevos retos. De igual manera buscan el desarrollo de competencias para responder a los retos de la actual

**Facultad de Educación**

sociedad. Sin embargo, a pesar de que los documentos tienen muchos aspectos en común, es necesario que en la práctica, los maestros realicen una articulación entre los documentos ministeriales y el documento ABAS II, con el fin de garantizar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad intelectual, terminen la educación media con el perfil de egreso requerido, en igualdad de condiciones a los de sus pares académicos y puedan tener la posibilidad de continuar su proceso de formación en la educación superior. De otra parte, se requiere que el MEN genere algunas orientaciones para que los docentes logren realizar dicha articulación.

Tabla 8 *Perfil de egreso revisión documental*

Documentos	Sistema de evaluación de la conducta adaptativa (ABAS II)	Los cuatro pilares de la educación en el libro la educación encierra un tesoro	Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para grado 10° y 11° en las áreas de matemáticas y lenguaje	Estándares de Competencia para el grado 10° y 11° en las áreas de matemática y lenguaje
Categoría de análisis: Perfil De Egresado	El ABAS no cumple en definir aspectos determinantes para un perfil de egresado de la educación media, más bien las denominaciones que establece ABAS II están basadas en características que son inherentes a la condición humana, que son necesarias para una eficaz interacción y desenvolvimiento en la sociedad o el contexto inmediato con que interactúa una persona, es por esta razón que desde este instrumento se indaga las habilidades del lenguaje, sociales, intelectuales, socio-afectivas, de autonomía e independencia que a la hora de trasladar estas habilidades a los aspectos educativos son importantes para que las personas tengan mayores desempeños en el ámbito de la educación.	Estudiante se piensa en transversalizar los conocimientos más allá de una asimilación o comprensión descontextualizada de un tema, que a su vez sirva de referencia para enfrentar los retos en la educación que trae consigo el siglo XXI, se plantea importante asignarle nuevos objetivos a los estudiantes en donde se generaren posibilidades para que sean conscientes de las temáticas y objetivos de los trabajos que se establecen en su educación.	Están basados en los principios de igualdad de oportunidades, calidad en el servicio de educación sin discriminación alguna de posiciones sociales, ubicación geográfica, creencias o prácticas religiosas, es en este sentido donde los derechos básicos de aprendizaje permiten a los estudiantes que egresan de la educación media posibilidades para su comprensión del mundo.	Adquiera conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones; Se les garanticen su acceso a los aprendizajes propuestos Mantengan elementos esenciales de unidad nacional en el marco de una creciente descentralización.

La tabla 8 muestra los datos derivados de la categoría perfil de egresado en la revisión documental. Elaboración propia.

### **6.3.2 Grupo focal**

En este apartado se realizó el análisis de los datos derivados de la aplicación del grupo focal a través de un cuestionario abierto, el cual se le aplicó a 11 jóvenes con discapacidad intelectual participantes del proyecto educativo UIncluye con título de bachiller, los cuales se encontraban en un rango de edad entre los 20 y 25 años.

El grupo investigador definió unas categorías previas para analizar la información derivada de esta técnica, con el fin de responder a la pregunta relacionada con las prácticas educativas que fueron utilizadas por los docentes integradores del aula regular con estos estudiantes, cuando estaban en la educación media y si esas prácticas favorecieron o no al aprendizaje significativo de los mismos. Al momento del análisis de la información se tuvieron en cuenta también algunas categorías emergentes, y toda la información derivada de la aplicación de esta técnica, se contrastó con la obtenida a través de la encuesta con los maestros integradores.

En la categoría de metodologías y estrategias de enseñanza el 100% de los estudiantes manifestaron que asistían a todas las clases, coincidiendo con las respuestas dadas por los maestros integradores, ya que ambas partes afirmaron la asistencia continua y permanente al aula de clase. En este sentido fue importante conocer cómo eran las condiciones de participación de los estudiantes en las clases, ya que en palabras de los participantes se reconocía que asistían a todas las clases, pero no la descripción de las condiciones en las que estaban, por esto se les preguntó a los estudiantes acerca de las diferencias y similitudes en la realización de las actividades en el aula con sus compañeros, a esta pregunta 5 jóvenes, equivalente al 45% del total de los participantes, respondieron que sí realizaban actividades diferentes a las de sus compañeros, la mayoría en materias como matemáticas, ciencias naturales, lenguaje e inglés, actividades como dibujos, pintura, con niveles de dificultad inferiores para el grado y la edad. Es

**Facultad de Educación**

importante resaltar que las materias en las que generalmente les asignaban una actividad diferente, fueron aquellas materias que se ocupan de la enseñanza de contenidos básicos para el ingreso a la universidad, tales como matemáticas y lenguaje, pues la mayoría de las universidades incorporan a sus pruebas estas dos áreas académicas, adicionalmente son áreas que se utilizan el resto de la vida, no solo en las actividades académicas, sino de la vida diaria. En contraste con lo dicho por los maestros integradores en las encuestas, es evidente que estos no aplican las orientaciones y por ende las actividades que realizan en las aulas con los jóvenes con discapacidad intelectual carecen de los criterios pedagógicos y didácticos para apoyar el aprendizaje de este tipo de estudiantes y adicionalmente, tampoco proyectan la necesidad de dichos conocimientos en la vida universitaria y social de esta población. Los docentes participantes en el estudio afirman tener en cuenta las orientaciones que ofrece el Ministerio de Educación nacional para la atención a esta población. Sin embargo, es evidente que dichas orientaciones no son incorporadas por los maestros al currículo de manera acertada, porque lo que usualmente se hace es plantear actividades artísticas o de ocio y tiempo libre que, si bien los forman en dichas áreas, no responden a las necesidades académicas de dichos jóvenes, no abordan los conceptos y habilidades básicas para alcanzar el perfil de egreso, que les permita avanzar, continuar y graduarse en el sistema de educación superior.

Por otro lado, cuando se les indagó a los jóvenes por las orientaciones que les brindaban los profesores para la realización de las actividades, un 64% , equivalente a 7 jóvenes, nos contaron que los docentes primero les realizaban la orientación a ellos, y después a sus demás compañeros que no tenían discapacidad intelectual y si era necesaria una retroalimentación el maestro la realizaba, y 4 jóvenes equivalente al 36% restante, manifestó que recibía la misma orientación que sus demás compañeros. En contraste con lo dicho por los maestros integradores, se encuentra



**Facultad de Educación**

una discrepancia, ya que en su gran mayoría los docentes contestaron que solo algunas veces realizaban orientaciones diferentes, y los estudiantes manifiestan que siempre, evidenciando que la percepción que tienen los estudiantes con discapacidad intelectual es diferente, o también que los maestros no son conscientes del tipo de orientaciones que dan en las aulas de clase. Esta desconexión entre lo que el docente quiere transmitir, la orientación que da para transmitirlo y lo que el estudiante comprende, puede incidir en que el joven con discapacidad intelectual no adquiera el conocimiento necesario y adecuado para la edad que tiene. Además de que las actividades y el nivel de dificultad que se les brinda, es diferente al de sus pares académicos. También se evidenció que en las asignaturas de las ciencias exactas como matemáticas, física y química no se utilizan estrategias para reforzar conceptos, ni se hacen adecuaciones, o simplemente se les excluye. No se utilizan estrategias para reforzar conceptos, ni se hacen adecuaciones, o simplemente se les excluye. El 100% de los jóvenes manifestaron que en estas asignaturas era importante una adecuación o retroalimentación, pues representaban mayores dificultades y retos y de allí la inconformidad de no gustarles o no querer asistir a ella. Relacionando esta información con la siguiente pregunta, referida a las acciones utilizadas por los docentes para explicar un concepto, se encontró que había variables dependiendo de las asignaturas, es decir, en general en todas las asignaturas el 82%, (9 jóvenes) de los estudiantes manifestó que les explicaban magistralmente a través del tablero, pero que en algunas asignaturas como ciencias naturales e informática el 9%, (1 joven) a veces utilizaban otras metodologías como la experimentación y otro 9%, (1 joven) las fichas. En contraste con lo anterior, cuando se les indagó a los jóvenes con discapacidad intelectual por el apoyo por parte de sus compañeros para el aprendizaje en las diferentes áreas, el 18%, (2 jóvenes) de los estudiantes participantes del grupo focal responde que recibían apoyo por parte de sus

### **Facultad de Educación**

compañeros para el aprendizaje, sólo cuando ellos lo pedían o sentían la necesidad de tener un apoyo, el 36% (4 estudiantes) de los jóvenes con discapacidad intelectual responde que sí reciben apoyo por parte de los compañeros de clase y un 46%, (5 jóvenes) no recibían apoyo por parte de sus compañeros, lo que indica que los apoyos por parte de los compañeros dependen de las necesidades que tengan los jóvenes con discapacidad intelectual, de las características del grupo donde se encuentren y del nivel de dificultad de las actividades propuestas por los maestros integradores. A partir de estas respuestas se evidenció que las estrategias y metodologías de enseñanza generalmente no están pensadas para favorecer al aprendizaje significativo de los estudiantes con discapacidad intelectual, por lo que los estudiantes deben gestionar sus procesos educativos, ya sea individualmente o con ayuda de sus pares académicos, por esto es importante crear estrategias metodológicas enfocadas a la educación inclusiva, que permita a los jóvenes con discapacidad intelectual acceder a una educación media de calidad que los prepare para cumplir el perfil de egreso que requieren para tener posibilidades de acceso a la educación superior.

Una segunda categoría indagada fue evaluación de los aprendizajes, en las respuestas de los participantes del grupo focal se pudo evidenciar que un 55%, (6 jóvenes) de los estudiantes responde, que en todas las áreas presentaban tanto las evaluaciones institucionales, como evaluaciones propias de cada área, específicamente matemáticas, física y química y un 46%, (5 jóvenes) respondieron que solo presentaban evaluaciones institucionales y que en algunas ocasiones recibían ayuda. Estas respuestas evidencian que generalmente los maestros integradores, poco tienen en cuenta las potencialidades de estos jóvenes, y los asumen como estudiantes especiales, con más dificultades que potencialidades y por ello, obvian su participación en los procesos de las asignaturas como matemáticas y español. Por otro lado al

**Facultad de Educación**

indagarle a los estudiantes sobre las actividades propuestas para las evaluaciones un 90%, (9 jóvenes) de los estudiantes manifestaron que la propuesta para la evaluación era magistral, es decir, se les entregaba un formato donde ellos debían responder preguntas con los temas tratados en las áreas académicas y un 10%, (2 jóvenes) respondió que los evaluaban a través de gráficos, es decir, por ilustraciones, aunque los bimestrales siempre eran los mismos, variando únicamente las evaluaciones por áreas académicas. Es importante resaltar que aquellos estudiantes que presentan discapacidad intelectual, pero tienen un mejor desempeño en el dominio conceptual de la conducta adaptativa, equivalente al 54%, (6 jóvenes), refieren evaluaciones con pocos apoyos y metodologías y estrategias sin tantas adaptaciones, por el contrario, el 46%, (5 jóvenes) de los estudiantes restantes si manifestaron que tuvieron algunas adaptaciones en la enseñanza y en la evaluación. Es evidente entonces, que el 54%, (6 jóvenes) de los estudiantes participantes del grupo focal presentaban las mismas evaluaciones que sus pares académicos, mientras que el 46%, (5 jóvenes) restante, responde que sus evaluaciones eran diferentes, pero que tenían apoyo para su realización. Así mismo, cuando les indagamos a los jóvenes por la manera en que presentaban las evaluaciones, es decir, si eran escritas u orales, los jóvenes respondieron que predominaban las evaluaciones escritas, ya que un 90%, (9 jóvenes) respondió que solo les realizaban evaluación de tipo escrito, y un 10%, (2 jóvenes) respondió que en algunas ocasiones les realizaban evaluaciones orales en materias pertenecientes a las ciencias humanas como la filosofía. Así mismo en la indagación por la manera en cómo presentaban las evaluaciones, si eran individuales o grupales, la totalidad de los estudiantes respondieron que presentaban las evaluaciones solos, pero al indagarse sobre el acompañamiento al momento de presentar las pruebas, el 54%, (6 jóvenes) de los estudiantes no recibían acompañamiento y el 46%, (5 jóvenes) si recibía acompañamiento al momento de presentar las mismas. Estas respuestas

### **Facultad de Educación**

muestran que en la categoría de evaluación los jóvenes evidenciaron que hay una discrepancia entre lo que los docentes integradores enseñan y lo que evalúan, ya que se mostró, que a la mayoría de los jóvenes se les evalúan los mismos contenidos que a los de sus pares académicos, con la diferencia de que al momento de enseñarles dichos contenidos su enseñanza si es diferente, es decir, se les enseñan temas distintos con niveles de dificultad que poco responden a las características de los estudiantes. Así mismo, es evidente que la preparación de la evaluación por parte de la educación media para los jóvenes con discapacidad necesita ser repensada, pues esta población también requiere enfrentarse a pruebas para el acceso a la universidad y el desempeño de tareas ocupacionales.

También se les indagó a los estudiantes por el ambiente escolar, específicamente por la organización del salón de clases, y se encontró que un 90%, (9 jóvenes) de los estudiantes respondió que su salón estaba organizado por filas y puestos individuales para cada estudiante, y que además la ubicación de los estudiantes era opcional, es decir, donde quisieran sentarse no había intencionalidad ni en el orden, ni en la ubicación de los estudiantes para su aprendizaje, y solo un 10%, (2 jóvenes) contestó que las sillas estaban ubicadas en mesa redonda donde si hay una intencionalidad de que el aprendizaje circule y que sea recíproco entre maestros y estudiantes. Afirmaron que el aula estaba constituida por algunos elementos como tablero, televisor, carteles referentes a la institución, vídeos, video beam, computador, entre otros, y cuando se les indagó por los elementos del salón de clase que apoyaran el desarrollo de las actividades propuestas en el aula de clases, la totalidad de los estudiantes respondieron que utilizaban el tablero para clases magistrales y ayudas audiovisuales como el computador, el video beam, el televisor, y para dinamizar el aprendizaje, los maestros utilizaban películas. Por otro lado, cuando se les indagó por las actividades realizadas durante la jornada escolar, respondieron

### **Facultad de Educación**

en su totalidad que todas las instituciones tenían la misma rutina escolar, es decir, realizaban actos cívicos al iniciar la semana, tenían dos descansos, sus jornadas en promedio eran de seis horas y las materias eran por bloques. Estas respuestas evidencian que en las instituciones realizan jornadas académicas homogeneizadoras, sin tener en cuenta las necesidades educativas que tenga cada estudiante, es decir, para todos es lo mismo, y no se tenía en cuenta que, para algunos, es necesario que se escribiera la rutina escolar o se les contara lo que se tenía que realizar, esto porque algunos estudiantes necesitan de adecuaciones en algunas tareas. Así mismo cuando se indagó por la percepción que tenían los compañeros de los estudiantes con discapacidad intelectual, en su totalidad todos concuerdan con que sus compañeros pensaban que eran muy tiernos, lindos y colaboradores. Sin embargo, al momento de indagar por la relación con los mismos, las respuestas del 80%, (9 estudiantes) de los jóvenes evidencian que ésta no era muy buena, se presentaban situaciones de bullying y momentos en que los apartaban del grupo. Relatan que la relación con los docentes si era buena, basadas en respeto, escucha y tolerancia. Aunque los maestros promuevan la participación e incentiven a los estudiantes sin discapacidad a que interactúen con los estudiantes con discapacidad, a partir de lo dicho por los jóvenes, se evidencia que sus pares son los que no posibilitan dicho vínculo de aprendizajes.

Del mismo modo en la categoría de acompañamiento se encontró que, los maestros con mayor grado de recordación en los jóvenes, corresponde a aquellos que les enseñaron de forma experiencial, es decir a través de la práctica constante, es decir, aprendizajes que pasaran por el cuerpo tales como pinturas, huertas escolares, experimentos, trabajos utilizando las TIC y prácticas asociadas a la vida cotidiana y relacionados con quehaceres diarios. De acuerdo con la caracterización de las instituciones de las que egresaron los estudiantes, se evidencia que tenían docentes de apoyo. Sin embargo, un 80%, (9 estudiantes) de los jóvenes, asistía algunas veces a

### **Facultad de Educación**

reforzar contenidos de lenguaje y matemáticas, el 20%, (2 jóvenes) restante, manifestó que no asistía porque prefería estar en los contenidos de las áreas, ya que se atrasaban y esto ocasionaba problemas académicos para ellos. Adicionalmente 46%, (5 estudiantes) de los jóvenes, contaba con un maestro que reforzaba algunas áreas académicas como inglés, lenguaje y matemáticas por fuera de la rutina escolar, y adicionalmente contaban con apoyo psicológico. Dichos apoyos fueron propuestos por sus familias, no por las instituciones educativas a las que pertenecían. A pesar de esto el 90%, (9 jóvenes) de los estudiantes manifestó que su aprendizaje era más significativo cuando realizaban actividades por fuera del aula, es decir, cuando las actividades y la enseñanza era más individualizada. Refiriéndose al plan individual que las instituciones deben tener para los estudiantes con discapacidad intelectual, los estudiantes manifestaron no conocer que se les haya aplicado dicho plan, es decir, en las instituciones educativas no hicieron partícipes a sus estudiantes de dicha estrategia. También se les indagó por los resultados cuando realizaban las actividades en compañía de padres, maestros, cuidadores o solos, y al respecto se encontró que todos los estudiantes coinciden con que sus resultados son mejores cuando realizan las actividades en compañía, es decir, cuando reciben un apoyo.

En la última categoría, relacionada con sistemas de apoyo, se les indagó a los estudiantes por los apoyos requeridos en las actividades propuestas en clase, al respecto respondieron que un 36%, (4 jóvenes) de los estudiantes, necesita apoyos gráficos y auditivos en todas las actividades de clase, un 18%, (2 jóvenes) estudiantes manifestaron necesitar apoyo de familiares y docentes en las áreas de matemática, física y química, tanto para actividades en clase, como compromisos y actividades en el hogar y un 46%, (5 estudiantes) manifestó necesitar apoyos de compañeros y docentes en las áreas de matemáticas, física y química. En general todos los estudiantes referenciaron necesitar apoyos auditivos y gráficos en todas las áreas referidas a las ciencias

**Facultad de Educación**

exactas, así como el apoyo de otras personas. Por otro lado, un 46%, (5 estudiantes) jóvenes necesita apoyos gráficos y auditivos para la realización de rutinas diarias tanto en las instituciones, como en los hogares, mientras que el 56%, (6 estudiantes) jóvenes, no lo necesitan, pero si requieren los apoyos gráficos y auditivos para la realización de actividades de clase. En general los materiales y ayudas requeridas para el desarrollo de una actividad son las visuales y las auditivas, acompañados de explicaciones de la actividad que se va a realizar.

### **6.3.3 Encuesta**

En este apartado se hace el análisis de los datos derivados de la aplicación de la Encuesta a través de un cuestionario cerrado, el cual se aplicó a 10 maestros integradores en el ciclo de educación media, los cuales se encontraban en un rango de edad entre 38 y 65 años. Del total de maestros encuestados un 100% tienen un pregrado y un 70% han completado sus estudios con posgrado. Un 80% de los maestros están directamente relacionados con el campo de la educación, mientras que un 20% restante hacen parte de disciplinas como la salud y la comunicación. Sin embargo, sus estudios de posgrado (especialización), se enfocaron en temas educativos. El 100% de los maestros encuestados han tenido la experiencia profesional de trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual en edades comprendidas entre los 2 y 21 años.

**Facultad de Educación**
**Tabla 9 Datos de los maestros integradores encuestados**

Nombre De La Institución	Edad	Formación Académica	Pregrado/Posgrado	Años de Experiencia	Trabajo con Población con Discapacidad	Edades
I.E Maestro Arenas Betancur	38	Licenciado en español y Literatura	Pregrado	14 años	Si	14-18 Años
Colegio Alcaraves	38	Licenciado en Matemáticas y Física	Pregrado	2 años -10 Meses	Si	12-19 Años
Colegio Alcaraves	39	Filosofo - Gerencia Educativa	Pregrado-Posgrado	5 años	Si	9-19 Años
I.E Gonzalo Restrepo Jaramillo	58	Educación Sexual- Educación Ambiental y Ciencias Naturales	Pregrado-Posgrado	32 años	Si	16-17 Años
I.E Gonzalo Restrepo Jaramillo	65	Especialista en Educación Para la Salud	Pregrado - Posgrado	45 años	Si	14-16 Años
I. E Rodrigo Correa Palacio	29	Licenciatura en Química	Pregrado	8 años	Si	12-17 Años
I. E Rodrigo Correa Palacio	37	Licenciado en Matemáticas -Magister Enseñanza de las Ciencias	Pregrado-Posgrado	7 años	Si	5-18 Años
I. E Héctor Abad Gómez	59	Ciencias de la Educación con Especialidad en Historia, Geografía, Filosofía - Gerencia Informática	Pregrado-Posgrado	35 años	Si	13-17 Años
I. E Héctor Abad Gómez	52	Comunicador Social y Periodista - Especialista Tic Educativas	Pregrado-Posgrado	33 años	Si	13-20 Años
I.E Maestro Arenas Betancur	43	Licenciado en Educación Física - Lúdica y Recreación	Pregrado-Posgrado	20 años	Si	13-21 Años

La tabla 9 muestra la caracterización de los maestros integradores participantes de la encuesta.

Elaboración propia.

Después de la caracterización de los maestros integradores encuestados, se realizó un análisis por categorías y por respuestas a las preguntas planteadas, para identificar el estado de las prácticas educativas por parte de los docentes con las personas con discapacidad intelectual en las instituciones educativas. En la categoría de Metodología y estrategias de enseñanza el 80% de los maestros respondieron que siempre integran a los estudiantes con discapacidad intelectual en sus clases, el 20% restante los integran algunas veces. Lo que quiere decir que tanto los docentes



### **Facultad de Educación**

integradores encuestados, como algunos estudiantes participantes del grupo focal coinciden en las respuestas, en tanto refieren asistencia continua y permanente en el aula. Sin embargo, no coinciden en la descripción de las condiciones en las que participaban de la clase.

Particularmente, el 80% de los jóvenes refieren que no participaban todo el tiempo de las actividades programadas en el aula.

De otra parte, el 60% de los maestros encuestados manifiestan conocer y aplicar las orientaciones pedagógicas para la atención de las personas con discapacidad intelectual en el aula y el otro 40% refieren que las aplican algunas veces. Los maestros no refirieron explícitamente las causas por las cuales no aplican las orientaciones pedagógicas y didácticas. Queda en duda si realmente, es por desconocimiento o falta de iniciativa, ya que estas orientaciones son documentos creados por el Ministerio de Educación para que todos los maestros las apliquen en el aula, con el fin de que tanto maestros como instituciones educativas le brinden al estudiantado una educación de calidad, ateniendo a la diversidad. Por otra parte, se evidenció que al respecto de la organización de las actividades académicas y el currículo en las instituciones desde la perspectiva del diseño universal de aprendizaje (DUA) solo un 10% de los maestros lo realiza siempre, un 60% algunas veces, el 20% restante dice que nunca, y 10% no contestó la pregunta. Estas respuestas permitieron inferir que hay desconocimiento sobre la aplicación del diseño universal en las aulas, es decir, desconocimiento sobre los ritmos y estilo de aprendizaje, además no se está garantizando que todos los estudiantes incluidos en el aula, específicamente los estudiantes con discapacidad intelectual cuenten con los medios y las estrategias para acceder al aprendizaje de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje. A pesar de que todos los maestros son licenciados y afirman conocer las orientaciones del MEN para la atención educativa de las personas en situación de discapacidad, es evidente el desconocimiento

**Facultad de Educación**

de las orientaciones pedagógicas y el Diseño Universal de aprendizaje. En contraste con lo anteriormente dicho, cuando se les preguntó a los docentes por la utilización de diferentes estrategias y herramientas para presentar los contenidos en cada área el 90% de los maestros integradores encuestados responde que siempre las utilizan y solo un 10% dice que algunas veces. De las respuestas se infiere que hay un profundo desconocimiento por parte de los maestros de la articulación que debe existir entre las orientaciones pedagógicas para la atención, el DUA y la organización del currículo. También se les indagó a los maestros sobre la formación en el uso de estrategias para la atención a la población con discapacidad intelectual en el aula regular, sus respuestas fueron que un 30% reciben formación en la atención a esta población, un 50% algunas veces y 20 % afirma nunca haber recibido formación. A partir de estas respuestas se infiere que las instituciones no poseen procesos sistemáticos de formación a los maestros sobre las orientaciones para la atención a la población, con discapacidad y el diseño universal del aprendizaje. Mucho menos se observan procesos de acompañamiento y seguimiento a los docentes por parte de las instituciones educativas para verificar los enfoques y estrategias que utilizan los maestros para la inclusión de la población con discapacidad intelectual en el aula regular.

**Facultad de Educación**

 Tabla 10 *Matriz encuesta categoría metodología y estrategias de enseñanza*

Metodología y estrategias de enseñanza				
Los estudiantes con discapacidad intelectual integrados al aula regular están presentes en todas las clases de su curso.	Conoce y aplica las orientaciones pedagógicas para la atención a personas con discapacidad intelectual en el aula	Para el desarrollo de las actividades académicas el currículo de la institución está organizado desde la perspectiva del diseño universal del aprendizaje (DUA)	Utiliza diferentes estrategias y herramientas para presentar los contenidos en cada área	Ha tenido formación en el uso de estrategias para la atención a la población con discapacidad intelectual en el aula regular.
Siempre	Algunas veces	Siempre	Siempre	Siempre
Siempre	Algunas veces	Algunas veces	Siempre	Nunca
Siempre	Siempre	Algunas veces	Siempre	Algunas veces
Siempre	Siempre	Algunas veces	Siempre	Siempre
Siempre	Siempre	Nunca	Siempre	Algunas veces
Siempre	Algunas veces	Algunas veces	Siempre	Algunas veces
Siempre	Algunas veces	Nunca	Siempre	Siempre
Algunas veces	Siempre	No contesta	Siempre	Algunas veces
Algunas veces	Siempre	Algunas veces	Siempre	Algunas veces
Siempre	Siempre	Algunas veces	Algunas veces	Nunca

La tabla 10 muestra las respuestas de los maestros integradores al indagarles por la categoría referente a metodología y estrategias de enseñanza. Elaboración propia.

Una segunda categoría que se indagó fue la evaluación de los aprendizajes, en esta, según las respuestas de los maestros encuestados, se evidenció que en relación a si el docente tiene en cuenta criterios diferenciales al momento de construir las pruebas para los estudiantes con discapacidad intelectual, el 50% de los maestros si tienen en cuenta estos criterios

**Facultad de Educación**

diferenciadores, mientras que el otro 50% sólo los tiene en cuenta algunas veces; Sin embargo, al interrogar a los maestros sobre la utilización de criterios diferenciales para la valoración de dichas pruebas, se encontró que un 80% si tiene en cuenta dichos criterios diferenciales al momento de calificar la evaluación, y un 20% responde que sólo en algunas ocasiones. Es evidente según estas respuestas, que los maestros interrogados no tienen en cuenta criterios diferenciales para crear las pruebas. Sin embargo, al momento de evaluar, incorporan algunas estrategias diferenciales. Los maestros no incorporan criterios diferenciales, ni atienden a los estilos y ritmos de aprendizaje. La evaluación es un factor importante, ya que no sólo permite evidenciar los conocimientos que tiene el estudiante, sino que también sirve como herramienta diagnóstica sobre las prácticas de enseñanza, estrategias y las herramientas utilizadas por los docentes, por esto es necesario que al momento de evaluar los docentes tengan en cuenta la individualidad y particularidad de cada estudiante, para que sus estrategias varíen también. Cuando se les indagó a los maestros sobre si utilizaban diversas estrategias para realizar las evaluaciones de las personas con discapacidad intelectual, el 60% contestó que siempre varían dichas estrategias y el 40% respondió que algunas veces, lo cual indica que en las instituciones educativas los maestros integradores siguen teniendo dudas y vacíos en la realización de diversas estrategias para evaluar a las personas con discapacidad intelectual. Por otro lado, el 80% de los maestros integradores encuestados manifiestan que nunca eximen de las evaluaciones a los estudiantes con discapacidad intelectual y el 20% de los maestros encuestados manifiestan que siempre eximen de las evaluaciones a los estudiantes con discapacidad intelectual, y crean criterios diferenciales para construir las pruebas y utilizan diferentes estrategias para presentar la evaluación, en este sentido la evaluación pierde validez, porque los maestros no están precisando los propósitos de la evaluación. Según el Ministerio de Educación Nacional.

**Facultad de Educación**

... se debe enfocar la evaluación hacia el aprendizaje, de manera que se analicen los resultados alcanzados por los estudiantes respecto a los objetivos propuestos en la clase y la manera como éstos se logran. Esta forma de evaluación permite aplicar cambios durante el proceso, que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. Esto significa que puede aplicarse la evaluación en diferentes momentos y no solo al final, cuando no se tenga ya oportunidad de reorientar el trabajo (MEN, 2013, p.15).

También se indagó a los maestros integradores sobre el diseño de estrategias de apoyo de acuerdo con los resultados de las evaluaciones de los jóvenes con discapacidad intelectual, frente a esta pregunta se encontró que el 60% responden que siempre diseñan estrategias de apoyo de acuerdo con los resultados de las evaluaciones y el 40% solo algunas veces. De estas respuestas se infirió que la evaluación de las personas con discapacidad intelectual no tiene el sentido o validez que tiene para las personas sin discapacidad, ya que independientemente de si ganan o pierden las pruebas, son promovidas al siguiente año hasta lograr su graduación. Esta situación también genera una preocupación, ya que los maestros no se preguntan por el desarrollo de habilidades que requieren los jóvenes con discapacidad intelectual para el ingreso, permanencia y promoción en la educación superior. Situación que deriva en la incongruencia entre el perfil de egreso de los estudiantes con discapacidad intelectual y el perfil de ingreso de un joven para la universidad.

**Facultad de Educación**

 Tabla 11 *Matriz encuesta categoría evaluación de los aprendizajes*

Evaluación de los Aprendizajes				
Tiene en cuenta criterios diferenciales al momento de construir las pruebas para los estudiantes con discapacidad intelectual	Utiliza diversas estrategias para realizar la evaluación de las personas con discapacidad (apoyos visuales, auditivos etc.)	Generalmente exime de las evaluaciones a los estudiantes con discapacidad intelectual	Utiliza criterios diferenciales para la valoración de las pruebas para las personas con discapacidad intelectual	Diseña estrategias de apoyo de acuerdo con los resultados de las evaluaciones de los jóvenes con discapacidad intelectual
Algunas veces	Siempre	Nunca	Siempre	Siempre
Siempre	Algunas veces	Siempre	Algunas veces	Algunas veces
Siempre	Siempre	Nunca	Siempre	Siempre
Siempre	Siempre	Nunca	Siempre	Siempre
Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
Algunas veces	Siempre	Nunca	Siempre	Algunas veces
Siempre	Algunas veces	Nunca	Siempre	Siempre
Algunas veces	Siempre	Nunca	Siempre	Algunas veces
Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Algunas veces	Algunas veces
Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Siempre	Siempre

La tabla 11 muestra las respuestas de los maestros integradores al indagarles por la categoría referente a evaluación de los aprendizajes. Elaboración propia.

Con relación al ambiente escolar se indagó a los maestros sobre la organización del aula para facilitar la interacción de estudiantes con y sin discapacidad intelectual, con el fin de propiciar el aprendizaje. Al respecto se evidenció que un 60% de los maestros encuestados responden que siempre la organización del aula promueve esta interacción y el 40% restante, manifiestan que algunas veces. Así mismo cuando se les indagó por herramientas didácticas y pedagógicas que les brinden un ambiente positivo a todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad intelectual en el aula. Un 80% respondió que siempre utilizan dichas herramientas y un 20% dijo

**Facultad de Educación**

que algunas veces. Por otro lado, un 80% de los maestros integradores encuestados manifiestan que siempre propician la participación del estudiante con discapacidad intelectual en el desarrollo de sus clases y el otro 20% manifestó que algunas veces. De otra parte, un 70% dijo que siempre posibilita la argumentación crítica de todos los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidad intelectual durante sus clases y el 30% restante dijo que solo algunas veces. Finalmente, se les indagó sobre las herramientas didácticas que utilizan en las clases para promover el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con sus características cognitivas y socioafectivas. Al respecto un 70% manifestó que siempre promueve dicho aprendizaje teniendo en cuenta las características y el 30% restante, respondió que solo algunas veces. Teniendo en cuenta que el ambiente escolar es un factor importante para favorecer el aprendizaje, y el cual se debe estructurar para garantizar un aprendizaje significativo en los estudiantes con y sin discapacidad intelectual, Las respuestas de los maestros evidenciaron un desequilibrio entre las categorías metodologías y estrategias de enseñanza, evaluación y ambiente escolar, ya que los maestros con relación a las dos primeras, muestran un desconocimiento de las mismas, aplicando prácticas educativas no tan apropiadas para los estudiantes con discapacidad intelectual. Si es muy evidente que se empeñan en tener un buen clima o ambiente escolar, lo cual es totalmente contradictorio. Para garantizar el aprendizaje es preciso lograr una articulación entre todas estas categorías.

**Facultad de Educación**

 Tabla 12 *Matriz encuesta categoría ambiente escolar*

Ambiente Escolar				
La organización del aula promueve la interacción entre los estudiantes con y sin discapacidad intelectual para propiciar el aprendizaje.	Utiliza herramientas didácticas y pedagógicas que le brinden un ambiente positivo a todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad intelectual en el aula	Propicia la participación del estudiante con discapacidad intelectual en el desarrollo de su clase.	Posibilita la argumentación crítica de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad intelectual durante el desarrollo de sus clases.	Las herramientas didácticas utilizadas en las clases promueven el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con sus características cognitivas y socioafectivas.
Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
Siempre	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces
Siempre	Siempre	Algunas veces	Siempre	Algunas veces
Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
Algunas veces	Algunas veces	Siempre	Siempre	Siempre
Algunas veces	Siempre	Siempre	Algunas veces	Siempre
Siempre	Siempre	Siempre	Algunas veces	Algunas veces
Algunas veces	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
Algunas veces	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
Siempre	Siempre	Siempre	Siempre	Siempre

La tabla 12 muestra las respuestas de los maestros integradores al indagarles por la categoría referente a ambiente escolar. Elaboración propia.

Del mismo modo, en la categoría de acompañamiento se encontró que el 40% de los maestros encuestados reciben apoyo de otros maestros para realizar actividades con estudiantes que presentan discapacidad intelectual y el 60% restantes reciben dicho apoyo algunas veces, se evidencia que es necesario que haya un docente de apoyo en las instituciones para que capacite y apoye a los docentes en las prácticas de enseñanza para los mismos, ya que éstos no tienen la formación adecuada para el trabajo en las aulas con estos estudiantes, porque sus campos disciplinares son diferentes, casi siempre enfocados a qué enseñar y no cómo enseñarlo, ni



**Facultad de Educación**

teniendo en cuenta la población con discapacidad intelectual. De otra parte, el 20% de los maestros encuestados recibe formación sobre estrategias de enseñanza para población con discapacidad intelectual, un 70% algunas veces y un 10% nunca han tenido formación. De esta respuesta se puede inferir que los docentes no están formados, ni capacitados para crear estrategias de enseñanza inclusivas en sus aulas de clase, teniendo en cuenta la diversidad de sus estudiantes, entre ellos los estudiantes con discapacidad intelectual. También se indagó sobre si los maestros integradores incentivan a los estudiantes sin discapacidad a apoyar a los estudiantes con discapacidad intelectual en el desarrollo de las actividades, al respecto un 90% responde que siempre incentivan a los estudiantes sin discapacidad a que sean un apoyo tanto para el docente como para los estudiantes con discapacidad intelectual y un 10% algunas veces afirmando que los docentes necesitan un apoyo profesional y mayor capacitación. Estas respuestas corroboran que los maestros reconocen la fortaleza del trabajo entre pares como una estrategia de apoyo para el aprendizaje. Así mismo, se indagó por las estrategias que utilizan para involucrar a la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto un 60% de los maestros encuestados manifestaron que la institución educativa promueve la participación de la familia en el proceso formativo de los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad intelectual, mientras que un 40% manifiesta que solo algunas veces. Estas respuestas reconocen la importancia que una parte de los maestros le dan al acompañamiento familiar, de profesionales y de la comunidad. Sin embargo, hace falta que otra parte de los maestros reconozcan el potencial del trabajo familiar en el aprendizaje. Es evidente que hace falta una mayor articulación entre los maestros de las instituciones y unidad de criterios para asumir la educación inclusiva.

**Facultad de Educación**

 Tabla 13 *Matriz encuesta categoría acompañamiento*

Acompañamiento			
Recibe apoyos de otros maestros para realizar actividades con los estudiantes que presentan discapacidad intelectual.	Los maestros de la institución reciben formación sobre estrategias de enseñanza para la población con discapacidad intelectual.	Incentiva a los estudiantes sin discapacidad a apoyar a los estudiantes con discapacidad intelectual en el desarrollo de actividades.	La institución promueve la participación de la familia en el proceso formativo de los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad intelectual.
Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
Algunas veces	Nunca	Algunas veces	Siempre
Algunas veces	Algunas veces	Siempre	Siempre
Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
Algunas veces	Algunas veces	Siempre	Algunas veces
Algunas veces	Algunas veces	Siempre	Algunas veces
Siempre	Algunas veces	Siempre	Siempre
Algunas veces	Algunas veces	Siempre	Siempre
Algunas veces	Algunas veces	Siempre	Algunas veces
Siempre	Algunas veces	Siempre	Algunas veces

La tabla 13 muestra las respuestas de los maestros integradores al indagarles por la categoría referente a acompañamiento. Elaboración propia.

En cuanto a la categoría de sistemas de apoyo se indagó a los maestros integradores encuestados sobre si consideraban que contaban con la formación necesaria para definir e implementar tipos de apoyos para el aprendizaje de acuerdo con las características de los estudiantes con discapacidad intelectual, el 20% de los maestros dijeron que siempre cuentan con formación y conocimiento, un 70% que algunas veces lo hacen y que poseen escasa formación y un 10% que nunca lo hacen. Estas respuestas permiten intuir que los maestros no poseen la formación suficiente para la educación inclusiva y que además confunden los conceptos de sistemas de apoyo, estrategias y herramientas. De otra parte, se indagó por las redes de apoyo en

**Facultad de Educación**

el proceso de la educación inclusiva el 40% de los maestros afirmaron que siempre hacen partícipes a las familias, docentes y otros profesionales en la construcción de redes de apoyo para los estudiantes con discapacidad intelectual y el otro 60% que algunas veces las hacen partícipes. Las redes de apoyo para el aprendizaje son necesarias para una adecuada formación de calidad en los estudiantes con discapacidad intelectual ya que permiten un trabajo interdisciplinar, conectado y continuo que va a favorecer y facilitar el aprendizaje significativo de estos. Sin embargo, para todos los maestros encuestados no tienen ese valor, es necesario formarlos para que identifiquen su rol en el aprendizaje y las consideren en el proceso de inclusión.

Por otro lado, se les indagó a los encuestados sobre si utilizaban métodos alternativos y aumentativos de comunicación en el desarrollo de las clases que hacen parte de los sistemas de apoyo, un 40% respondió que siempre los utiliza, un 50% que algunas veces y un 10% que nunca los utiliza, lo que evidencia que no se están tomando en cuenta aspectos que son necesarios para mejorar las prácticas educativas con los estudiantes con discapacidad intelectual como los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. Frente a la categoría sistemas de apoyo para la evaluación un 70 % de los maestros encuestados manifestaron que siempre utilizan sistemas de apoyo en la evaluación de los estudiantes con discapacidad intelectual, y un 30% que algunas veces. Las respuestas revelaron que es necesario trabajar más en dicha formación.

**Facultad de Educación**

 Tabla 14 *Matriz encuesta categoría sistemas de apoyo*

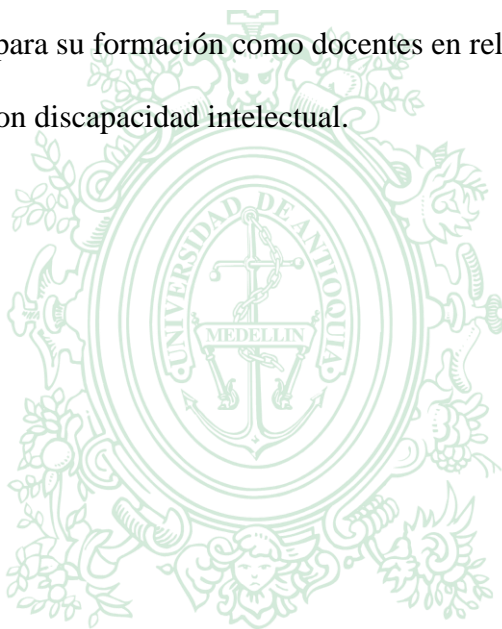
Sistemas de apoyo			
Cree que cuenta con la formación necesaria para definir e implementar tipos de apoyos para el aprendizaje de acuerdo con las características de los estudiantes con discapacidad intelectual.	Hace partícipe a las familias, docentes y otros profesionales en la construcción de redes de apoyo para el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.	Utiliza métodos aumentativos y alternativos de comunicación en el desarrollo de las clases.	Utiliza sistemas de apoyo en la evaluación de los estudiantes con discapacidad intelectual.
Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces
Algunas veces	Siempre	Algunas veces	Siempre
Siempre	Siempre	Siempre	Siempre
Algunas veces	Algunas veces	Siempre	Siempre
Algunas veces	Algunas veces	Nunca	Algunas veces
Algunas veces	Siempre	Algunas veces	Siempre
Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces
Algunas veces	Algunas veces	Siempre	Siempre
Nunca	Algunas veces	Algunas veces	Siempre

La tabla 14 muestra las respuestas de los maestros integradores al indagarles por la categoría referente a sistemas de apoyo. Elaboración propia.

Algunos de los maestros encuestados realizaron unas observaciones referentes a los aspectos que consideran importantes en el tema de la articulación de la educación media y la educación superior, además de lo relacionado con sus experiencias con estudiantes con discapacidad intelectual. De manera general los maestros integradores manifestaron que la familia no se involucra efectivamente en la construcción de sistemas de apoyo, además consideran que hace falta más apoyo por parte del estado en cuanto a la formación de docentes, padres de familia y las instituciones, para que dichos agentes tengan más conocimientos y sepan trabajar en el aula y hogares con los estudiantes con discapacidad intelectual. De otra parte, consideran que es

**Facultad de Educación**

necesario dotar a las instituciones de elementos didácticos que faciliten el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. Consideran que el proceso de inclusión se está dando en el aula regular con los estudiantes, con escasa formación de los maestros, y en general las pocas actividades y estrategias implementadas en las instituciones se deben al trabajo de la profesora del aula de apoyo (si cuentan con ella), el psicólogo y la autoformación que cada docente tenga. En conclusión, se podía inferir que los docentes integradores del aula regular encuestados hacen énfasis en el apoyo y ayuda para su formación como docentes en relación con las prácticas educativas con estudiantes con discapacidad intelectual.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## 7 Resultados

De acuerdo con los compromisos formulados en el proyecto, se plantearon dos productos:

- Un perfil de egreso de los jóvenes con discapacidad intelectual, que incluya competencias y habilidades para el ingreso a la educación media.
- Un conjunto de orientaciones didácticas para los docentes de la educación media y el desarrollo de competencias y habilidades requeridas por la población con discapacidad intelectual para el ingreso a la universidad.

### 7.1 Perfil de habilidades exigidas por la educación media a la población con discapacidad intelectual requerido para el ingreso a la universidad

En el perfil de habilidades se establecieron los aspectos básicos que los estudiantes han ido adquiriendo a lo largo de su proceso educativo y los habilitan para acceder a otro nivel educativo.

A continuación, describimos los aspectos del perfil en términos de habilidades, las cuales han sido definidas después de hacer un análisis del ABAS II, Los derechos básicos de aprendizaje (DBA), las competencias para el siglo XXI y los estándares de competencia (EBC).

#### 7.1.1 Habilidades conceptuales

##### 7.1.1.1 Comunicación

- Inicia, sostiene y finaliza una conversación.

**Facultad de Educación**

- Escucha y comprende diferentes opiniones frente a un tema de interés actual, aprovechándolo como medio para la relación e interacción con los demás.
- Evoca respuestas con argumentos después de haber escuchado diferentes puntos de vista.
- Argumenta sus puntos de vista sobre situaciones familiares, escolares y sociales.
- Responde de manera coherente a preguntas relacionadas con aspectos de la vida cotidiana y asuntos académicos.
- Utiliza mensajes de texto y voz para comunicarse con otros

**7.1.1.2 Habilidades académicas funcionales**

**7.1.1.2.1 Matemáticas**

- Reconoce y resuelve las operaciones básicas (Suma, resta, multiplicación y división)
- Utiliza las operaciones básicas para resolver problemas
- Comprende y utiliza diferentes algoritmos matemáticos para la resolución de problemas que se presentan en la cotidianidad.
- Realiza de manera autónoma e intencionada comparaciones de las figuras u objetos geométricos, características en sus transformaciones a través de las representaciones que se presentan en un espacio.
- Reconoce y utiliza el concepto de cantidad- correspondencia con el fin de analizar, interpretar y valorar problemáticas que se le presentan en la vida cotidiana.
- Muestra capacidad para analizar, comparar o deducir de manera espontánea o intencionada fenómenos que se presentan desde las diferentes áreas o disciplinas del conocimiento, para lograr una mejor comprensión de los fenómenos.

**Facultad de Educación**

- Reconoce y describe regularidades y patrones en distintos contextos (numérico, geométrico, entre otros)
- Construye secuencias numéricas y geométricas utilizando propiedades de los números y de las figuras geométricas.
- Predice patrones de variación en una secuencia numérica, geométrica o gráfica
- Realiza conteos de manera ordenada y en secuencia y lee números de diferentes cifras
- Utiliza de manera adecuada el dinero en situaciones de compra y venta
- Crea y resuelve problemas matemáticos de la vida cotidiana
- Identifica los números naturales
- Distingue medidas y cantidades numéricas
- Reconoce las unidades de medida y las diferencia entre ellas
- Identifica y analiza la información dada en las gráficas
- Reconoce figuras geométricas
- Identifica y trabaja medidas de peso, volumen y cantidad

*7.1.1.2.2 Lenguaje*

- Participa activamente en la construcción y comprensión de conceptos, actividades que se generan en clase.
- Utiliza el lenguaje como medio de expresión y comunicación para la resolución de conflictos, expresión de sentimientos, deseos e ideas, adaptándose a los diferentes contextos y situaciones de comunicación cotidianas con las demás personas



**Facultad de Educación**

- Utiliza diferentes medios de representación para solucionar problemáticas de la vida cotidiana.
- Brinda su punto de vista de manera espontánea e intencionada frente a situaciones de su vida cotidiana
- Realiza búsqueda de libros reconociendo autores, fechas de publicación, año y número de páginas.
- Lee y comprende obras literarias o libros
- Construye textos argumentativos y descriptivos a partir de los textos que lee
- Sintetiza la información que obtiene a partir de diferentes tipos de texto
- Logra abstraer ideas centrales de los textos
- Responde a preguntas literales y textuales del documento
- Organiza y ubica párrafos según su coherencia y cohesión
- Realiza seguimiento de instrucciones mediante el uso de diferentes tipologías textuales
- Comprende de manera literal e inferencial un texto descriptivo, narrativo y expositivo
- Escribe diferentes tipos de texto con coherencia y cohesión
- Argumenta sus decisiones, una idea o posición, y comunica sus argumentos en un grupo de discusión
- Fortalece el desarrollo de la escritura a partir del repaso de un conocimiento adquirido
- Reconoce preguntas de tipo literal e inferencial
- Identifica ideas principales, secundarias y complementarias
- Lee y comprende textos literarios, narrativos, descriptivos, argumentativos
- Responde de manera coherente a preguntas literales

**Facultad de Educación**

**7.1.1.3 Autodeterminación**

- Realiza tareas de manera autónoma e independiente
- Realiza seguimiento de instrucciones y actividades que impliquen responsabilidad y autocontrol

**7.1.2 Habilidades prácticas**

**7.1.2.1 Utilización de los recursos comunitarios**

- Reconoce espacios sociales de participación en la ciudad.
- Reconoce diferentes entornos sociales, culturales y de recreación que habita para establecer aprendizajes, relaciones y aprovechar su tiempo libre
- Reconoce el lugar en el que vive
- Conoce y se desplaza por su barrio
- Realiza compras en supermercados y tiendas del barrio
- Conoce y utiliza las rutas de transporte público útiles para su vida cotidiana
- Pide de manera autónoma lo que desea comer en un restaurante
- Utiliza parques, bibliotecas y acciones comunales cerca de su barrio
- Reconoce las señales de tránsito
- Encuentra un baño público en un contexto nuevo
- Identifica los teléfonos públicos
- Pregunta cuando tiene dudas o necesita ayuda

**Facultad de Educación**

**7.1.2.2 Vida en el hogar y vida en la escuela**

- Cuida los enseres y objetos tanto personales, como de la escuela y el hogar
- Repara objetos y enseres de la escuela y el hogar
- Ordena objetos en la escuela y en el hogar
- Desarrolla acciones de autocuidado
- Ayuda en la casa y en la escuela con la limpieza

**7.1.2.3 Salud y seguridad**

- Toma medidas de seguridad al momento de utilizar objetos cortopunzantes o calientes
- Reconoce señales de evacuación en un espacio
- Llama de manera independiente a su EPS para conseguir una cita médica
- Visita al médico de manera independiente y autónoma
- Manifiesta de manera clara que siente dolor o se encuentra indispuesto
- Reconoce los horarios de sus medicamentos y los toma de manera autónoma e independiente
- Respeto normas de seguridad impuestas en un lugar

**7.1.2.4 Autocuidado**

- Prepara sus alimentos cotidianos
- Organiza su ropa de manera autónoma y ordenada
- Se levanta solo o con ayuda de un despertador

**Facultad de Educación**

- Selecciona prendas de vestir de acuerdo con el clima y la situación

**7.1.2.5 Empleo**

- Cumple con horarios impuestos por empleo y escuela
- Realiza las tareas encomendadas
- Cumple con las normas establecidas en el lugar de trabajo
- Propone alternativas de utilización del tiempo libre o esparcimiento
- Reconoce y aplica los componentes del trabajo en equipo
- Establece un plan de trabajo para alcanzar un objetivo

**7.1.3 Habilidades sociales**

**7.1.3.1 Ocio**

- Participa en actividades recreativas o de juego
- Cumple reglas de juego, y planifica actividades lúdicas y de ocio
- Practica deporte según sus gustos y afinidades
- Realiza actividades culturales y recreativas
- Planifica y organiza el tiempo de acuerdo con sus intereses y deseos

**Facultad de Educación**

**7.1.3.2 Social**

- Participa activamente en la construcción y comprensión de conceptos, actividades que se generan en clase.
- Diferencia y actúa de manera espontánea o intencionada adecuadamente según el contexto en el que se encuentre.
- Se reconoce como un sujeto de derechos
- Participa en diferentes contextos sociales-culturales considerando importante su punto de vista y participación.
- Reconoce sus aptitudes para la elección de carreras profesionales que se dirigen a sus gustos y potencialidades.
- Muestra buenas costumbres y comunica sus emociones
- Crea amistades y las mantiene con el tiempo
- Interacciona socialmente y se lleva bien con otros
- Establece vínculos claros con sus familiares y amigos
- Se orienta y actúa autónomamente en los espacios cotidianos
- Respeta y valora el medio natural que lo rodea
- Reconoce los derechos y deberes de los ciudadanos

**Facultad de Educación**

**7.2 Orientaciones didácticas para los docentes integradores en educación media, que favorezcan el desarrollo de habilidades requeridas por la población con discapacidad intelectual para el acceso a la educación superior**

**7.2.1 Presentación**

Cuando las instituciones de educación media deciden incluir en sus aulas jóvenes con discapacidad intelectual, requieren implementar procesos formativos con el equipo docente, que contribuyan a la cualificación de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. En este sentido es importante que los maestros reconozcan que no basta con incluir a estos jóvenes en los espacios culturales y sociales, sino que requieren también participación en las actividades académicas. Para ello es preciso que identifiquen muy bien cuál es el estado de la conducta adaptativa de estos jóvenes en sus dominios conceptual, práctico y social, y sean capaces de realizar las adaptaciones al currículo, según las orientaciones del MEN, para garantizar que esta población acceda a los derechos básicos de aprendizaje de cada grado, y logre formarse y alcanzar el perfil de egreso que requieren para cualificar su calidad de vida en aspectos socioafectivos, ocupacionales y académicos, y su eventual acceso a la educación superior.

Este documento es una herramienta que puede ser utilizada por los maestros integradores, porque contiene orientaciones para que los docentes articulen en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación aspectos propuestos en los documentos referidos por el Ministerio de Educación Nacional con los dominios de la conducta adaptativa, y sean capaces de plantear estrategias metodológicas en las aulas de educación media, que favorezcan el desarrollo de habilidades de los jóvenes con discapacidad intelectual y los preparen para su eventual ingreso a la universidad. En tal sentido, se tuvieron en cuenta el ABAS II, instrumento evaluativo de la

**Facultad de Educación**

conducta adaptativa en sus dominios conceptual, práctico y social, las competencias para el siglo XXI, los estándares de competencias (EBC) y los derechos básicos de aprendizaje (DBA).

Las orientaciones que se formularon, parten de la literatura revisada y de la información que se derivó a partir del desarrollo de este estudio, a través de grupos focales, sobre las experiencias de estudiantes con discapacidad intelectual y de las prácticas de los maestros en el campo de la educación inclusiva.

## **7.2.2 Habilidades conceptuales**

### **7.2.2.1 Comunicación**

Es recomendable que los maestros integradores del aula regular propongan periódicamente debates sobre temas de interés y actualidad, que a su vez retomen la resolución de problemas asociados con la cotidianidad de los estudiantes, en donde se tengan en cuenta recursos impresos y digitales de fácil acceso como periódicos, revistas, noticieros, podcast, infográficos, videos, entre otros, y se promueva la participación de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad

Los maestros de educación media deben ocuparse de propiciar espacios de exposición de forma individual y grupal entre los estudiantes, incluidos aquellos con alguna discapacidad, para que cada estudiante pueda asumir una posición y defenderla a través de la argumentación y contraargumentación oral.

**Facultad de Educación**

**7.2.2.2 Habilidades académicas funcionales**

**7.2.2.2.1 Matemáticas**

Se le recomienda al maestro integrador de educación media realizar un banco de juegos didácticos con estaciones o paradas, que involucren el reconocimiento, utilización y resolución de las operaciones básicas. Los juegos deben incorporar comodines que les permitan a todos los estudiantes explicar los procedimientos que realizan para resolver los problemas. Por ejemplo, el juego del parqués puede utilizarse como herramienta para que los estudiantes comprendan y utilicen diferentes algoritmos matemáticos. El juego de la escalera se puede utilizar para ejercitar el conteo de manera ordenada y en secuencia y la identificación de lectura de números de diferentes cifras. El juego de Tío Rico puede ayudar a los estudiantes a comprender la resolución de problemas.

Los maestros integradores pueden utilizar las salidas pedagógicas a supermercados, empresas y sitios de interés de la ciudad, para promover el trabajo con las medidas de peso, volumen, cantidad, y manejo del dinero en actividades de compra y venta. Estas visitas deben tener un proceso, que incluye planeación, ejecución y evaluación, y en cada etapa el maestro debe pensar la participación de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad.

**7.2.2.2.2 Lenguaje**

Se le recomienda al maestro integrador de aula regular tener en cuenta los gustos de lectura, estilos y ritmos de aprendizaje de los jóvenes, al momento de elegir textos, documentos o libros para la realización de actividades. Es ideal que utilice estos principalmente enfocados en la vida cotidiana y en los contextos más próximos de los estudiantes. La actividad de lectura debe



**Facultad de Educación**

orientarse con guías para que todos los estudiantes logren realizar la lectura y las actividades de comprensión lectora, las cuales deben adaptarse de acuerdo con los estilos y ritmos de aprendizaje.

Los maestros integradores deben visitar frecuentemente la biblioteca, utilizando guías de trabajo específico con las adaptaciones necesarias, y promover las visitas de libre elección, para que los estudiantes puedan realizar actividades según sus gustos. Los maestros no solo deben promover la visita a la biblioteca del colegio, sino a las bibliotecas cercanas a las zonas donde viven los estudiantes. La lectura no debe convertirse en obligación, el maestro debe ocuparse de seducir al joven a leer lo que le apetece.

El acceso y la exploración de diversos tipos de textos como los narrativos, argumentativos, expositivos, es fundamental para el acceso al conocimiento y la práctica de habilidades de lectura y comprensión lectora. Los clubes de lectura son una alternativa para la discusión de textos cortos o lecturas fragmentadas y compartidas, que le dan la posibilidad a todos los estudiantes de fortalecer sus habilidades argumentativas.

**7.2.2.3 Autodeterminación**

Se les recomienda a los maestros integradores del aula regular realizar actividades lúdicas o juegos en los cuales se refuerce el seguimiento de instrucciones, la toma de decisiones y la capacidad de elección. Se debe también involucrar a los estudiantes en actividades extraescolares, para fomentar la responsabilidad en los jóvenes a través de actividades donde sea necesaria la indagación en diversas fuentes, la lectura, la selección de información y la escritura, como parte del proceso de resolución de la actividad o problema.

**Facultad de Educación**

Los estudios de casos a través de audio o video pueden convertirse en recursos importantes para favorecer el autocontrol y la resolución de problemas. Si se utilizan periódicamente en todo el grupo, se puede generar una dinámica de diálogo que permita resolver la situación de manera grupal y favorecer la habilidad de los estudiantes para asumir posturas.

### **7.2.3 Habilidades prácticas**

#### **7.2.3.1 Utilización de los recursos comunitarios**

Se le recomienda al docente que planifique visitas a lugares cercanos de la institución educativa, para que los estudiantes reconozcan dichos espacios y a su vez ubiquen o identifiquen puntos de referencia y lugares comunes como centros comerciales, tiendas, estaciones, entre otros.

Dado que los estudiantes sin discapacidad seguramente logran desplazarse de manera autónoma y reconocer el entorno que les rodea, podría promoverse el programa de tutorías para que estos acompañen a los estudiantes con discapacidad a utilizar el transporte público, reconocer rutas del transporte, e identificar lugares importantes del barrio y la ciudad.

#### **7.2.3.2 Vida en el hogar y vida en la escuela**

Se les recomienda a los maestros integradores del aula regular, la creación de momentos en el aula de clase donde se presenten periódicos, revistas, noticieros, podcast, infográficos, videos, obras de teatro, entre otros, que aborden de manera práctica el cuidado de los enseres personales

### **Facultad de Educación**

en la casa y a escuela, para que los estudiantes reconozcan su importancia, practiquen acciones y generaren conciencia frente a esta habilidad.

Dado que los estudiantes con discapacidad intelectual tienen estilo de aprendizaje más visual, se podría acompañar la estrategia con imágenes, comics o fotografías pegadas por el aula de clase, con el fin de que el estudiante interiorice de manera constante dicha información y pueda luego transferirla a la vida cotidiana.

Las narrativas pueden convertirse en un recurso de autoevaluación e interiorización de las acciones, por lo cual se pueden utilizar periódicamente narraciones donde el estudiante cuente como maneja el tema en el hogar y la escuela como medio evaluativo sobre las estrategias utilizadas.

#### **7.2.3.3 Salud y seguridad**

Se le recomienda al maestro integrador del aula regular realizar talleres y/o actividades lúdicas con los padres de familia donde se les explique a través del diálogo y la interacción, o con materiales como periódicos, revistas, noticieros, podcast, infográficos, videos, obras de teatro, entre otros, la importancia que tiene la familia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y la incidencia de la articulación entre la familia y las instituciones educativas, con el fin de potencializar en los estudiantes con discapacidad intelectual la autonomía e independencia en asuntos como la seguridad y la salud.

Los maestros integradores pueden utilizar las prácticas de laboratorio, las obras de teatro y las actividades que impliquen el cuerpo como el movimiento y los bailes para que involucren a

### **Facultad de Educación**

los estudiantes en temas de salud y seguridad, es decir, a través de estas actividades orientar el desarrollo y la apropiación de estas habilidades en el contexto cotidiano.

#### **7.2.3.4 Autocuidado**

Es recomendable que los maestros integradores de la educación media utilicen las lecturas de obras literarias, cuentos o narraciones para abordar el autocuidado de una persona y las consecuencias que trae no tenerlo, con el fin de sensibilizar al estudiantado y potencializar la autonomía e independencia.

El maestro debe preocuparse por mantener una conexión escuela- familia y promover un trabajo interdisciplinar que apoye y potencialice todas las habilidades de autocuidado en los estudiantes con discapacidad intelectual, por lo que se le recomienda al maestro la realización de talleres de compra en establecimientos, de preparación de la mesa, desempeño de la cocina, actividades de aseo personal, entre otras.

#### **7.2.3.5 Ocupación**

Se recomienda que el maestro realice un acercamiento práctico de los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad intelectual al mundo laboral a través de juegos de roles donde distribuya o asigne los papeles de monitores, representantes o líderes en actividades que requieran la práctica de acciones asociadas con la responsabilidad, el compromiso, la puntualidad y la interacción.

Se les recomienda a los maestro integradores de la educación media, la creación de campañas creadas por subgrupos de estudiantes para fomentar las habilidades que se deben tener en el

## **Facultad de Educación**

empleo tales como: la puntualidad, la asistencia, el compromiso, la responsabilidad, el liderazgo, entre otras. Así mismo la realización de charlas educativas con integrantes de la comunidad o empresas, que fomenten en los estudiantes con discapacidad intelectual el desarrollo de habilidades para la ocupación.

### **7.2.4 Habilidades sociales**

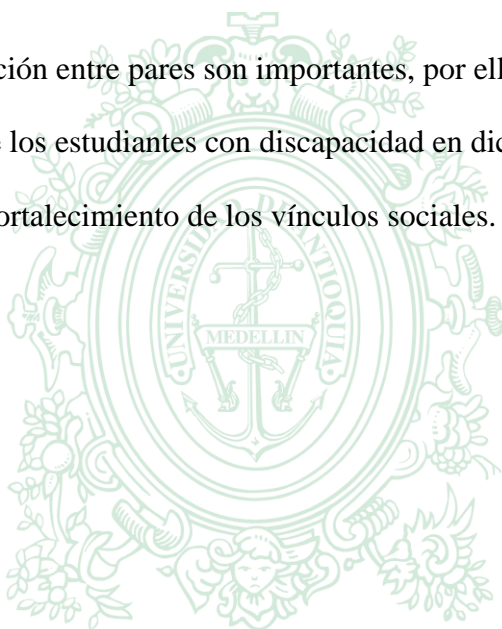
#### **7.2.4.1 Ocio**

Se le recomienda al docente integrador de aula regular, promover la participación de todos los estudiantes en actividades lúdicas, tales como fútbol, baloncesto, patinaje, voleibol, bicicleta, entre otros, por fuera del horario escolar o en tiempos libres, que posibilite la interacción entre pares, el compromiso con la participación en una actividad extraescolar y el desarrollo de otras habilidades asociadas al uso del tiempo libre.

En la mayoría de las instituciones educativas los estudiantes tienen dos descansos, por lo que se le recomienda al maestro tener un banco de juegos de mesa y juegos pedagógicos, tales como: ajedrez, domino, escalera adaptada, parques adaptado, tío rico, sopas de letras, crucigramas, sudoku, entre otros, para que los estudiantes tengan la posibilidad de utilizarlos en los recesos para hacer uso del tiempo libre en actividades lúdicas. Esto servirá de pasatiempo, pero a su vez el estudiante desarrollará habilidades y destrezas cognitivas. Los clubes de lectura y cine foros pueden ayudar a todos los estudiantes a aprovechar su tiempo libre, les aportan conocimientos y amplían su cultura general.

Se les recomienda a los maestros integradores del aula regular hacer partícipes a los estudiantes con discapacidad intelectual de los actos cívicos, actividades culturales, entre otras actividades de la institución educativa que permiten la exploración de fechas importantes en la sociedad, promoviendo así aprendizajes significativos frente a fechas especiales, eventos escolares, entre otros.

Los espacios de socialización entre pares son importantes, por ello el maestro integrador debe promover la participación de los estudiantes con discapacidad en dichos contextos, promoviendo el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de los vínculos sociales.



## **8 Conclusiones**

En el marco de la educación inclusiva en Colombia no podemos desaprovechar este momento histórico, por el cual está pasando nuestro país, ya que a través del decreto 1421 del 29 de agosto de 2017 se reglamentó en el marco de la educación inclusiva la atención a la población con discapacidad. En este sentido, se propone un trabajo colaborativo entre Secretarías de Educación, instituciones educativas y familias que promueva la atención a las personas con discapacidad en contextos inclusivos, facilite la articulación de las familias a dichos procesos y dinamice los procesos formativos orientados a los maestros integradores. Seguramente estas acciones facilitarán el desarrollo de procesos cognitivos, y sociales de los estudiantes con discapacidad.

Las facultades de educación deben ocuparse de la formación de licenciados en Educación Especial, capaces de articular en las instituciones de educación regular los procesos de inclusión y promover el trabajo articulado entre los niveles de educación media y educación superior, para facilitar el eventual acceso de las personas con discapacidad intelectual.

De acuerdo con los resultados de este estudio, es posible afirmar que los maestros integradores de las aulas en la educación media no están utilizando las orientaciones pedagógicas y didácticas ofrecidas por el MEN para la atención de los estudiantes con discapacidad intelectual en la educación media, queda en duda si realmente, es por desconocimiento o falta de iniciativa, ya que estas orientaciones son documentos que ofrecen pautas claras centradas en la atención a la diversidad que facilitan y orientan el trabajo de los maestros.

De acuerdo con los resultados derivados de esta investigación es evidente que las instituciones integradoras no poseen procesos sistemáticos de formación a los maestros, sobre las orientaciones para la atención a la población con discapacidad y el diseño universal del aprendizaje. Mucho menos se observan procesos de acompañamiento y seguimiento a los

**Facultad de Educación**

docentes por parte de las instituciones educativas para verificar los enfoques y estrategias que utilizan en la inclusión de la población con discapacidad intelectual al aula regular.

A partir de los resultados derivados de la implementación de las técnicas de recolección de información, se evidencio que hay un profundo desconocimiento por parte de los maestros integradores de la educación media sobre la articulación que debe existir entre las orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad intelectual, el diseño universal de aprendizaje (DUA) y el plan individual de ajustes razonables (PIAR). Usualmente los maestros en sus prácticas de enseñanza, no incluyen las pautas claras que dichos documentos plantean y esto es notorio en las metodologías y estrategias de enseñanza, la evaluación de los aprendizajes, el acompañamiento, el ambiente escolar y los sistemas de apoyo que refirieron en las respuestas al cuestionario. También es evidente, que las instituciones educativas carecen de procesos sistemáticos de formación para los docentes, que los oriente en el desarrollo de estrategias para el trabajo con personas con discapacidad en el contexto de la inclusión.

A partir de los resultados que arrojó la investigación se evidencio que existe una desarticulación entre la educación media y la educación superior. Tanto el estado, como las instituciones educativas deben ofrecer orientaciones y las pautas claras, centradas en la atención a la diversidad para lograr los propósitos de una educación inclusiva. Así mismo, hace falta en las instituciones un trabajo más coordinado con la participación de los pares, la familia y los profesionales para favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual.



**Facultad de Educación**

Otro de los hallazgos derivados de este trabajo de investigación está relacionado con las falencias del trabajo de los maestros integradores de la educación media, ya que no es evidente un abordaje didáctico de las habilidades que requieren los jóvenes con discapacidad intelectual para el ingreso a la educación superior, situación que deriva en la incongruencia entre el perfil de egreso de los estudiantes con discapacidad intelectual y el perfil requerido de los estudiantes para el ingreso a la universidad.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## **9 Recomendaciones**

A continuación, se presentan algunas recomendaciones, cuya implementación podría mejorar las prácticas educativas realizadas por los maestros integradores del aula regular con aquellos estudiantes que presentan discapacidad intelectual, para potenciar las habilidades requeridas para el ingreso a la educación superior.

El maestro integrador de la educación media debe mantener un diálogo constante con el profesional de apoyo pedagógico, en cuanto a procesos educativos de los estudiantes con discapacidad intelectual, con el fin de cualificar las estrategias pedagógicas y didácticas y dinamizar las prácticas educativas. Este trabajo interdisciplinar entre el docente integrador de la educación media y el profesional de apoyo debe instaurarse desde los primeros grados escolares, ya que será una base fundamental para que avancen significativamente los procesos de enseñanza aprendizaje, y a su vez pueda proyectar la culminación del ciclo de educación media, y el acceso, la permanencia y la graduación del estudiante con discapacidad intelectual en el ámbito de educación superior.

El proceso educativo de los jóvenes con discapacidad intelectual en la educación media debe estar mediado por las adaptaciones, tanto curriculares como contextuales, es decir, revisar y acondicionar el entorno, de tal manera que favorezca los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad intelectual. Por lo tanto, es importante propiciar en el aula de clase un ambiente de trabajo colaborativo entre pares, propiciando un diálogo constante, y una actitud de respeto entre los estudiantes con discapacidad intelectual y los

**Facultad de Educación**

estudiantes que no tienen discapacidad. El maestro integrador también debe propiciar un diálogo constante con los padres de familia en cuanto a las dinámicas educativas que se establecen en el aula, para apoyar y favorecer el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.

De otra parte se sugiere que, los docentes integradores de educación media, implementen en sus prácticas educativas las orientaciones pedagógicas para la atención a estudiantes con discapacidad intelectual desde la perspectiva del diseño universal de aprendizaje (DUA), con el fin de garantizar el acceso de los estudiantes a los conocimientos desde sus posibilidades, habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje. Ello conlleva a la formulación e implementación del PIAR. En este sentido, también es importante proponerle al estudiante desafíos y conflictos cognitivos, a través de los cuales pueda poner en práctica estrategias de resolución de problemas.

Finalmente, es importante que el maestro integrador reconozca la diversidad no como un problema o un obstáculo, sino por el contrario, como una fuente de posibilidades a través de la cual puede contribuir al perfil de egreso del estudiante con discapacidad intelectual, y a nuevas oportunidades, entre ellas, el acceso a la educación superior.

## **10 Consideraciones éticas**

Los sujetos participantes de la investigación tanto los maestros integradores como los estudiantes participantes del proyecto educativo UIncluye debieron entender completamente el significado de esta, por lo que los estudiantes en formación estuvieron en la obligación de contestar cualquier pregunta que hicieron con el fin de aclarar sus dudas.

Se realizaron unas llamadas sensibilizadoras a cada institución educativa, a través de las cuales se organizaron los encuentros para la entrega del consentimiento informado que fue leído y explicado por los estudiantes en formación, resolviendo dudas y preguntas que tuvieran los maestros, es decir, hicieron saber si estaban dispuestos o no a realizar la encuesta; y se aclaró que la encuesta era con fines educativos, aportando información sobre su trabajo con los estudiantes con discapacidad intelectual.

A los 11 estudiantes se les entregó un consentimiento informado una semana antes de la aplicación del grupo focal, con el fin de realizar una lectura juiciosa del mismo y resolver dudas e inquietudes a los jóvenes participantes, para que posteriormente fuera firmado, una vez los jóvenes reconocían los propósitos del estudio y las condiciones de su participación

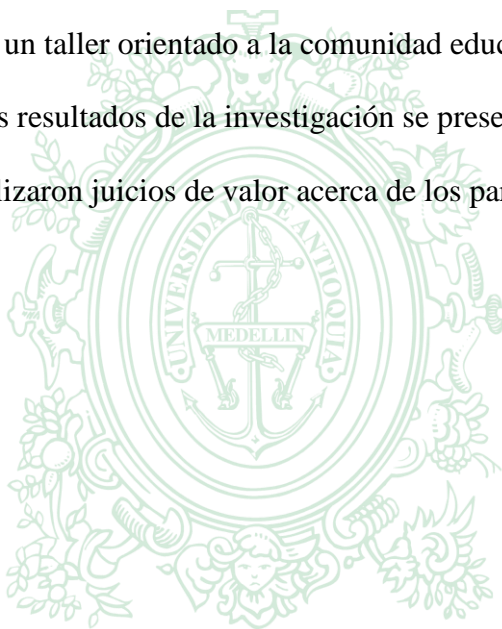
Con la información obtenida a través de las técnicas de recolección de la información se construyó un conjunto de orientaciones y estrategias didácticas que utilizarán los docentes integradores de educación media con jóvenes que presentan discapacidad intelectual.

Esta investigación no implicó ninguna intervención adicional y no tuvo riesgos para las personas que participaron. Esta investigación no generó ningún beneficio económico para los participantes, y tampoco tuvo ningún costo. La participación fue voluntaria y los involucrados tenían la libertad de retirarse cuando quisieran sin que esto tuviera ninguna consecuencia.

**Facultad de Educación**

Se dio respuesta a cualquier pregunta o aclaración sobre el proceso de participación en el proyecto de investigación. Los estudiantes en formación respondieron las preguntas que se consideraron necesarias.

Los nombres de los participantes no aparecieron en ningún documento de los utilizados en esta investigación y fueron identificados con un código que solo conocieron los estudiantes en formación. Los resultados fueron publicados en una ponencia en un evento local, en un artículo de una revista indexada y en un taller orientado a la comunidad educativa en las cuales tampoco aparecieron los nombres. Los resultados de la investigación se presentaron de una manera global y en ningún momento se realizaron juicios de valor acerca de los participantes o la institución a la que pertenecían.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## 11 Referencias bibliográficas

- Arizabaleta Domínguez, S. L., & Ochoa Cubillos, A. F. (2016). Hacia una educación inclusiva en Colombia. (U. P. Nacional, Ed.) *Pedagogía y Saberes*(45), 41-52. Recuperado el Julio de 2017, de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4468/3685>
- Baptista, P. Fernandez, C & Hernandez, R (2010). Metodología de la investigación. Cap 12. 5 edición. Recuperado el 06 de 2017, de [https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf)
- BOJACA, V. A. (2015). *Universidad Militar Nueva Granada*. Recuperado el 09 de 2017, de La discapacidad en la educación superior: Una oportunidad para mejorar la calidad de la vida: [http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1435/Inf\\_BojacaBonillaVA\\_DiscapacidadEducacionSuperior\\_2015.pdf?sequence=1](http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1435/Inf_BojacaBonillaVA_DiscapacidadEducacionSuperior_2015.pdf?sequence=1)
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I. *ELSEVIER*, 469-558. Recuperado el 04 de 2018, de <http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13047738>
- CISTERNA CABRERA, F. (2005). Categorización y triaangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado el 06 de 2018, de <http://www.redalyc.org/html/299/29900107/>
- Cobos Ricardo, A., & Moreno Angarita, M. (2014). Educación superior y discapacidad análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 2(2), 83-101. Recuperado el Agosto de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4904080>
- Cortés Cortés, M. E., & Iglesias León, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología*. Cuidad del Carmen. Recuperado el 06 de 2018, de <http://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/contenido2.pdf>
- Delors, J. (Mayo de 1994). *Los cuatro pilares básicos de la educación*. UNESCO. Santillana. Recuperado el julio de 2017, de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Díaz Barriga, F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. Recuperado el 04 de 2018, de [https://liceo53.files.wordpress.com/2013/07/la\\_evaluacion\\_autentica\\_centrada\\_en\\_el\\_desempenodc3adazbarriga.pdf](https://liceo53.files.wordpress.com/2013/07/la_evaluacion_autentica_centrada_en_el_desempenodc3adazbarriga.pdf)
- Gajardo, K., & Lara , V. (11-13 de Noviembre de 2015). *Universidad Tecnológica de Panamá*. Recuperado el 2017, de Ponencias de Congresos CLABES: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1084/1107>

**Facultad de Educación**

- Garrido, G. d. (22-24 de Octubre de 2014). *Universidad Tecnológica de Panamá*. Recuperado el Julio de 2017, de Ponencias de Congresos CLABES:  
<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1003/1029>
- Hamui Sutton, A; & Varela Ruiz, M. (2013). Metodología de investigación en educación médica La técnica de grupos focales. *ELSEVIER*, 2(5). Recuperado el 03 de 2018, de  
<http://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-la-tecnica-grupos-focales-S2007505713726838>
- Harrison, P., & Thomas. ,O. (2013). *ABAS II*, traducción. Recuperado el 05 de 2018, de uso clínico e interpretación:  
[http://www.web.teaadiciones.com/Ejemplos/Extracto\\_libro\\_ABAS-II.pdf](http://www.web.teaadiciones.com/Ejemplos/Extracto_libro_ABAS-II.pdf)
- Iglesias Forneiro, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Iberoamericana de Educación*(47). Recuperado el 07 de 2018, de  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.htm>
- Izuzquiza Gasset, D., & Rodríguez Herrero, P. (2015). Programa PROMENTOR (UAM-PRODIS) Un análisis de resultados de la primera experiencia de formación en España para personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. En D. Cabezas, J. Florez; (Dir/s.), *Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual: experiencias y resultados* (págs. 13-30). Madrid, España: Fundación Iberoamericana Down 21. Recuperado el Julio de 2017, de  
<http://www.down21materialdidactico.org/libroDown21-Prodís/libro-down21-prodis.pdf>
- MINIEDUCACION. (2015). *Colombia aprende*. Recuperado el 15 de 04 de 2018, de La red del conocimiento: <http://colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-349446.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Mayo de 2006). *Centro Virtual de Noticias* . (M. S. Q, Ed.) Recuperado el Septiembre de 2018, de Ministerio de Educación Nacional:  
[https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional . (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva*. Bogotá, Colombia: Enlace editores . Recuperado el Agosto de 2017
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Estrategias para hacer más eficiente el tiempo en el aula*. Recuperado el 05 de 2018, de Ministerio de Educación Nacional:  
[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-329722\\_archivo\\_pdf\\_estrategias\\_grados\\_0\\_a\\_3.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_estrategias_grados_0_a_3.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *MINEDUCACION*. Recuperado el 18 de 08 de 2017, de Lineamientos de política de educación superior inclusiva:  
<https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-357277.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). Índice de inclusión para educación superior (INES). Recuperado el 05 de 2018, de Ministerio de Educación Nacional:  
[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf)

**Facultad de Educación**

- Ministerio de Educación Nacional. (29 de 08 de 2017). *Secretaria de educacion de medellín*. Recuperado el 17 de 05 de 2018, de Escuela entorno protector: <https://medellin.edu.co/escuelaentornoprotector/documentos-eeep/594-decreto-1421-del-29-de-agosto-de-2017>
- Monereo , C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje, Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó. Recuperado el 19 de 2018, de [http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias\\_monereo\\_0.pdf](http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_monereo_0.pdf)
- Montero Ojeda , E. (22-24 de Octubre de 2014). *Universidad Tecnológica de Panamá*. Recuperado el Agosto de 2017, de Ponencias de Congresos CLABES: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/987/1013>
- Montero, D. (2005). La conducta adaptativa en el panorama científico y profesional actual. *Psychosocial Intervention*, 14(3), 277-293. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179817547003>
- Moreira, M. A. (2002). Recuperado el 07 de 2017, de <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>
- Moreno , K., & Farias, J. (11-13 de Noviembre de 2015). *Universidad Tecnológica de Panamá*. Recuperado el Julio de 2017, de Ponencias de Congresos CLABES: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1102/1125>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona , España : PAIDÓS IBÉRICA. Recuperado el Julio de 2017
- Ocampo, C, Ramírez, D., & Soto, P. (2016). *Uncluye. Modelo para el desarrollo humano y ocupacional de personas con discapacidad intelectual en la universidad*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.p(5,6)
- Organización de las Naciones Unidas. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado el 19 de 04 de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Análisis del clima escolar; poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Santillana. Recuperado el 06 de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002430/243050S.pdf>
- Orozco, C, Valladares, A, Chacana, C, Valenzuela, C. (2006) Programa “La apuesta de la Universidad Central de Chile y la Facultad de Ciencias de la Educación, para la inclusión de jóvenes en situación de discapacidad intelectual”. En D. Cabezas, J. Flórez; (Dir/s.) I, *Educación Postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual: experiencias y resultados* (págs. 69-88). Madrid, España: Fundación Iberoamericana Down 21. Recuperado el Julio de 2017, de <http://www.down21materialdidactico.org/libroDown21-Prodís/libro-down21-prodis.pdf>
- Pastor, Serrano, & Río. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Recuperado el 8 de 09 de 2017, de [http://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)



**Facultad de Educación**

- Posada, M. P. (17-18 de Noviembre de 2011). *Universidad Tecnológica de Panamá*. Recuperado el Julio de 2017, de Ponencias Congresos CLABES:  
<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/843/868>
- Puerta Gil, C. A. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Virtual Universidad Católica del Norte*, 1-6. Recuperado el 09 de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194247574001>
- Rubio Rodríguez, G. A., Mejía Herrera, E., & Huertas Valencia, M. E. (Enero-Diciembre de 2015). Articulación de la educación media con la educación superior: instrumento administrativo para el sector educativo de la ciudad de Ibagüé. *Praxis*, 11(1), 89-102. doi:10.21676/23897856.1556
- Scott, C. L. (14 de Noviembre de 2015). *UNESCO*. Recuperado el Julio de 2017, de UNESDOC:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>
- Tomé Díaz, P. (2013), Fortalecimiento de habilidades para la vida independiente. En D. Cabezas, J. Flórez, (Dir/s) I, *Educación Postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual: experiencias y resultados* (págs 99- 114). Madrid, España: Fundación Iberoamericana Down 21. Recuperado el Julio de 2017, de  
<http://www.down21materialdidactico.org/libroDown21-Prodís/libro-down21-prodis.pdf>
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon*. Recuperado el 18 de 04 de 2018, de  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Valencia López, V. E. (s.f.). *Universidad tecnológica de Pereira*. Recuperado el 03 de 2018, de Servicio de Atención al Ciudadano:  
<https://www.utp.edu.co/atencionalciudadano/busquedas.html?cx=007582353815135186119%3Ambmzeke9ago&cof=FORID%3A10&ie=UTF-8&q=REVISI%C3%93N+DOCUMENTAL+EN+EL+PROCESO+DE+INVESTIGACI%C3%93N&buscar=&siteurl=www.utp.edu.co%2F>
- Vargas, R. (2008). *Diseño curricular por competencias*. Mexico: Ecatepec. Recuperado el 30 de 03 de 2018, de  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro\\_diseno\\_curricular-por-competencias\\_anfei.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular-por-competencias_anfei.pdf)
- Verdugo Alonso, M. Á. (30 de Octubre de 2003). *Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad*. Donostia-San Sebastián, España. Recuperado el Julio de 2017, de  
<http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6569/verdugo.pdf>
- Verdugo, M. Á. (2005). *Personas con discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.